



**Maria Catarina
Lopes Paiva**

**Abandono Escolar no 10.º Ano:
uma análise sócio-organizacional**



**Maria Catarina
Lopes Paiva**

**Abandono Escolar no 10.º Ano:
uma análise sócio-organizacional**

Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Análise Social e Administração da Educação, realizada sob a orientação científica do Professor Doutor Jorge Adelino Rodrigues Costa, Professor Associado com Agregação do Departamento de Ciências da Educação da Universidade de Aveiro

A Deus:

*Peço-Te perdão pelos momentos em que desacreditei que pudesses “pegar-me ao colo”.
Estou grata por tudo o que nesta vida me deixaste conhecer.*

Ao Rodrigo

Por entender o quanto é difícil resolver os problemas um a um quando a vida se recusa a pô-los em fila.

Aos meus filhos Luís e Filipe:

Nunca sabemos o que a vida nos reserva. Contudo sabemos o que podemos dar a quem amamos acima de tudo: AMOR.

o júri

presidente

Prof. Dr. Jorge Adelino Rodrigues da Costa, Professor associado com Agregação da Universidade de Aveiro

Prof. Dr. Eugénio Adolfo Alves da Silva, Professor Auxiliar do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.

Prof. Dr. António Augusto Neto Mendes, Professor Auxiliar da Universidade de Aveiro.

Prof. Dra Maria Irene de Melo Lourenço Fonseca Figueiredo, Professora Coordenadora da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto.

AGRADECIMENTOS

“Há palavras que são setas que nos trespassam, há palavras que são sementes que se lançam e se acolhem esperando pelo fruto. No ar paira sempre uma pergunta: que fazer deste dia? E tudo pode depender do secreto dom, do impulso e da motivação suscitada pelas palavras que recebemos”¹.

Ao apresentar este trabalho, aproveito a oportunidade, que se me põe, para partilhar algumas palavras de reconhecimento e gratidão às pessoas que, de uma maneira ou de outra me presentearam com o seu apoio.

Na impossibilidade de mencionar todos os que abriram portas, desbravaram caminhos, e estiveram ao meu lado nas encruzilhadas da vida permito-me salientar alguns nomes. Aqueles que eu não nomeio também estão no meu coração.

Aos meus colegas de Mestrado pela partilha. Em especial: à Fátima Mesquita, colega de curso, amiga e “companheira de luta”, pela partilha diária de histórias, desabafos e construções que por vezes se desmoronavam, pela disponibilidade e solidariedade demonstradas; pela camaradagem, “energia positiva”, preocupação e solidariedade amiga.

Aos meus colegas do Conselho Executivo, pela compreensão das minhas ausências nas lutas em que também precisavam da minha força,

¹ Padre Vasco Pinto de Magalhães

em especial à Alexandrina pelo apoio que me deu para que não abandonasse este projecto e ao Nuno pela preciosa colaboração que me prestou.

Aos meus colegas e amigos, Irene, Graça e António Soares, que se disponibilizaram para lerem todo o trabalho antes deste ser entregue, na busca de possíveis *gralhas*. À Ana pela disponibilidade que mostrou, quando era necessário fazer a recolha de novo dados para este trabalho. A todos, agradeço por serem meus amigos, por se preocuparem com o meu bem estar, pela atenção, pela simpatia, pela “boa disposição”, assente no respeito, quero expressar a minha estima, consideração e amizade.

Quero também agradecer ao Professor Adelino Costa, a ajuda que me deu, pois sem ele este trabalho não seria possível.

E como os últimos são sempre os primeiros, o meu sincero agradecimento e as minhas sentidas desculpas a todos aqueles que deram “um nó cego com a minha vida”– a minha família e os meus amigos – que permaneceram com isenção e serenidade nos meus momentos angustiantes e difíceis formando uma “muralha à volta do meu castelo” para que nada me hostilizasse..

A TODOS ESTOU GRATA POR TER CHEGADO AO FIM.

palavras-chave

Ensino, abandono escolar, insucesso educativo.

resumo

O ensino está no centro das atenções não só de professores, alunos e pais como de cidadãos, políticos, meios de comunicação social e investigadores.

Actualmente vive-se um processo de transformações nas finalidades educativas, na massificação discente, nos problemas que esta massificação coloca de insucesso, de significado e utilidade das actividades escolares.

O nosso estudo tem como objectivo reflectir sobre os motivos que levam os jovens a abandonar o sistema de ensino sem terminarem o ensino secundário, ou sem terem uma qualificação profissional que lhes permita uma profissão bem remunerada.

Com este trabalho pretendemos contribuir para de algum modo melhor se conhecer o fenómeno do o abandono/insucesso escolar, que no nosso país continua a ser um dos mais altos da Europa. O estudo foi realizado numa escola básica do 3.º ciclo com ensino secundário.

Para realizar esta investigação recorreremos fundamentalmente à aplicação de entrevistas aos sujeitos que, após se terem matriculado no 10.º ano de escolaridade, abandonaram o sistema de ensino. As entrevistas continham elementos de caracterização e indicadores que nos permitiram responder aos objectivos do estudo.

keywords

Education, dropping out of school, educational failure

abstract

Education is the core concern of both teachers, students and parents, as well as of all citizens in general, politicians, media and researchers.

A whole process of changes is being taken on educational purposes, student massification and on the challenges it inputs on unsucccess, meaning and usefulness of the school activities.

Our research aims at reflecting upon the reasons that lead youngsters to drop the Educational System without concluding the Secondary grade, or even without a professional qualification that might provide them with a well-paid job.

With this work we also aim at contributing somehow to know better the school dropouts or the school failure phenomenon, one of the highest in Europe. This study has been performed in a Secondary School with post-beginner level (3rd degree of studies).

To perform this research we have resorted fundamentally to the application of interviews to the individuals who after having enrolled in the 10th grade, have quit the Educational System. These interviews focussed on elements of characterization and indicators that enabled us to respond to the study aims.

SIGLÁRIO

CEE –Comunidade Económica Europeia

CEF – Curso de Educação e Formação

CNE – Conselho Nacional de Educação

IASE –Instituto de Apoio Sócio Educativo

INE – Instituto Nacional de Estatística

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

ME – Ministério da Educação

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

PEPT – Projecto de Educação Para Todos

PIPSE –Programa Interministerial de Promoção do Sucesso Educativo

PRODEP –Programa de Desenvolvimento Educativo para Portugal

TEIP –Território de Intervenção Educativa Prioritária

U E – União Europeia

UNIVA.- Unidade de Inserção na Vida Activa

.

INDICE GERAL

INDICE GERAL.....	I
INDÍCE DE QUADROS	V
INDÍCE DE GRÁFICOS	VI
INTRODUÇÃO GERAL.....	7
PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	13
CAPÍTULO I - O ENSINO SECUNDÁRIO EM PORTUGAL	14
INTRODUÇÃO.....	15
1. O ENSINO SECUNDÁRIO EM PORTUGAL (1974-2005)	17
1.1 O PÓS-25 DE ABRIL DE 74	18
2. NOVAS POLÍTICAS EDUCATIVAS	19
2.1 A REFORMA SEABRA (1983).....	25
2.2 CURSOS TÉCNICO PROFISSIONAL/ CURSOS PROFISSIONAIS.....	27
3. A GRANDE REFORMA DO ENSINO SECUNDÁRIO.....	31
3.1 O DECRETO-LEI Nº 286/89	32
3.2 A REFORMA CURRICULAR DO ENSINO SECUNDÁRIO A PARTIR DE 2004.....	35
3.3 O ENSINO SECUNDÁRIO: FUNDAMENTOS E METAS	37
CAPÍTULO II – ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DAS ESCOLAS	41
INTRODUÇÃO.....	42
1. A ESCOLA ENQUANTO ORGANIZAÇÃO	43
2. GESTÃO E ADMINISTRAÇÃO DOS ESTABELECIMENTOS DE ENSINO.....	46

2.1 A LEI DE BASES DO SISTEMA EDUCATIVO (LBSE)	46
2.2 A AUTONOMIA DAS ESCOLAS.....	49
2.3 DO DECRETO-LEI 43/89 AO ACTUAL 115-A/98.....	51
CAPÍTULO III - IGUALDADE DE OPORTUNIDADES DE ACESSO E DE SUCESSO.....	56
INTRODUÇÃO.....	57
1. A MASSIFICAÇÃO DO ENSINO E O ABANDONO ESCOLAR	58
2. O CONCEITO DE ABANDONO ESCOLAR	62
2.1 TEORIAS EXPLICATIVAS DO (IN)SUCESSO/ABANDONO ESCOLAR	66
2.2 PERFIL DOS ALUNOS EM RISCO DE ABANDONO	72
2.3 CONSEQUÊNCIAS DO ABANDONO ESCOLAR	73
3. COMBATE AO ABANDONO/INSUCESSO.....	74
3.1 AS ALTERNATIVAS PARA O SUCESSO ESCOLAR	76
3.2 MEDIDAS NACIONAIS PARA A PROMOÇÃO DO SUCESSO	80
3.2.1 - PROGRAMA DO XVII GOVERNO CONSTITUCIONAL	82
3.2.2 - NOVA ESTRUTURA DO PRODEP III	84
3.2.3 - OFERTA DE CURSOS PROFISSIONAIS NAS ESCOLAS PÚBLICAS	86
CAPÍTULO IV - INDICADORES DE QUALIDADE DO SISTEMA ESCOLAR	88
INTRODUÇÃO.....	89
1. CONTEXTO FAMILIAR	90
2. CONTEXTO ESCOLAR.....	92
2.1 FACTORES INTERNOS	94
2.1.1 LIDERANÇA	95
2.1.2 PROJECTO EDUCATIVO.....	97
2.1.3 CONSTITUIÇÃO DE TURMAS	100
2.1.4 -AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS.....	104
2.1.5 OS PROFESSORES	106
2.2 FACTORES EXTERNOS	108
2.2.1 RECURSOS MATERIAIS	109

2.2.2 CURRÍCULOS	109
3. CONTEXTO SOCIAL: DESAJUSTE DA ESCOLA VERSUS SOCIEDADE.....	114
4. OS RESULTADOS ESCOLARES	117
CAPITULO V - METODOLOGIA/PROCEDIMENTOS	124
INTRODUÇÃO.....	125
1. PROBLEMÁTICA E OBJECTIVOS DA INVESTIGAÇÃO	126
2. TÉCNICAS E DESIGN DE INVESTIGAÇÃO	127
2.1 ESTUDO DE CASO	130
2.2 ANÁLISE DOCUMENTAL	131
2.3 A ENTREVISTA	133
2.3.1 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS	134
3. CONTEXTO DO ESTUDO	136
3.1 CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA	137
3.2 CARACTERIZAÇÃO DO 10.º ANO	139
3.3 CARACTERIZAÇÃO DOS ALUNOS EM ESTUDO	140
3.4 CARACTERIZAÇÃO SOCIOECONÓMICA DAS FAMÍLIAS	145
CAPITULO VI - APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS.....	152
INTRODUÇÃO.....	153
1. SAÍDA PRECOCE NO 10.º ANO NA ESCOLA EB3S NOS ÚLTIMOS 10 ANOS.....	154
2. SAÍDA PRECOCE NO ANO LECTIVO DE 2005/2006	158
2.1 OS MOTIVOS EVOCADOS PELOS ALUNOS	159
2.2 -ATITUDE DOS ALUNOS NA ESCOLA	165
2.3 RELACIONAMENTO COM OS COLEGAS E COM OS PROFESSORES	166
2.4 ESCOLHA DOS PERCURSOS ESCOLARES	167
2.5 – A INTERVENÇÃO DO DIRECTOR DE TURMA	169
CONCLUSÃO.....	171

BIBLIOGRAFIA	174
---------------------------	------------

ÍNDICE DE QUADROS

QUADRO I - CONCEITO E PERCENTAGENS DE ABANDONO ESCOLAR	64
QUADRO II - SAÍDAS PRECOCES - PORTUGAL, ALGUNS PAÍSES DA U E	64
QUADRO III - DISTRIBUIÇÃO DOS ALUNOS MATRICULADOS POR CURSO	139
QUADRO IV.....	155

ÍNDICE DE GRÁFICOS

GRÁFICO I – IDADE DOS INTERVENIENTES	140
GRÁFICO II - NÚMERO DE INQUIRIDOS POR SEXO	142
GRÁFICO III - NÚMERO DE REPROVAÇÕES POR ALUNO	143
GRÁFICO IV - ANULAÇÕES DE MATRICULA POR PERÍODO	144
GRÁFICO V - ANULAÇÕES POR CURSO	145
GRÁFICO VI – HABILITAÇÕES DAS MÃES	146
GRÁFICO VII - HABILITAÇÕES DOS PAIS	146
GRÁFICO VIII – PROFISSÃO DAS MÃES	148
GRÁFICO IX - PROFISSÃO DOS PAIS	148
GRÁFICO X - PERCENTAGEM DE ABANDONO NOS ÚLTIMOS 10 ANOS	156
GRÁFICO XI – NÚMERO DE ALUNOS	157
GRÁFICO XII - PERCENTAGEM DE ALUNOS QUE ANULARAM A MATRICULA OU EXCLUÍRAM POR FALTAS	157
GRÁFICO XIII - TAXA DE INSUCESSO NOS ÚLTIMOS 10 ANOS	158
GRÁFICO XIV - MOTIVO DE ABANDONO	161
GRÁFICO XV - NÚMERO DE ANULAÇÕES POR CURSOS	168

INTRODUÇÃO GERAL

Propusemo-nos elaborar o presente estudo tendo em conta a problemática da saída precoce dos jovens do sistema de ensino.

Nos nossos dias, a igualdade de oportunidades é uma prioridade do Sistema Educativo e requer práticas democráticas, sendo que estas passam pela organização e gestão dos estabelecimentos de ensino, pelo desenvolvimento da sua autonomia e também por processos de articulação com as comunidades locais.

No início da década de 70 surgem correntes pedagógicas onde o paradigma de investigação centra-se no contexto da sala de aula com a utilização de metodologias de observação.

Nos anos 80/90 a investigação em educação torna-se mais abrangente e passa a ser uma pedagogia centrada na escola. Benavente (1991) refere mesmo que se passa a investir na escola, transformando as suas estruturas, conteúdos e práticas, de modo a que esta se adapte à diversidade do seu público.

Nos dias de hoje a escola procura virar-se para o exterior, ou seja, a escola tenta abrir as suas portas à comunidade envolvente no sentido de propiciar um maior desenvolvimento aos seus alunos e ao próprio país, procurando que todos tenham acesso à educação.

Na escola actual, deixa de ser o aluno a ajustar-se ao sistema e passa a ser a escola a adequar-se às necessidades de cada um, tendo como principal objectivo dar uma maior igualdade de oportunidades na sociedade em que vivemos.

A *saída precoce* do sistema educativo, tema deste trabalho, é

um problema que tem de ser enfrentado, se quisermos contribuir para o desenvolvimento económico e cultural do nosso País.

Na primeira metade do século XX, os jovens que abandonavam a escola podiam esperar uma inserção social e profissional. Actualmente tal não acontece e os jovens que abandonam o sistema de ensino sem qualificação profissional serão potenciais excluídos da formação permanente e de um emprego qualificado

Neste trabalho tentamos ter uma atitude de reflexão e investigação face aos percursos individuais dos jovens que, sem terminarem o ensino secundário ou terem qualquer outra qualificação para a vida activa, abandonaram precocemente a escola. No nosso percurso profissional, deparamo-nos anualmente com uma percentagem significativa de jovens que desistem dos seus estudos sem que tenham atingido a formação a que inicialmente se propuseram. Interrogamo-nos sobre quem são estes jovens que abandonaram a escola e porque o fazem, quando aparentemente apostavam num percurso de escolaridade prolongada.

Colocamos algumas questões tais como:

-Os jovens que abandonaram o sistema de ensino, porque o fizeram?

- O meio social e cultural a que pertencem não os motiva o suficiente para progredirem os seus estudos?

- O que faz a escola enquanto organização para os motivar?

Ao analisarmos esta problemática, pretendemos identificar e compreender os factores condicionantes das situações de *saída precoce*, para propor estratégias de prevenção e/ou intervenção junto dos jovens em risco de abandono. Neste sentido, e para que melhor se entenda o percurso escolar do Sistema Educativo Português ao nível do ensino secundário, demos início a este trabalho, com uma retrospectiva da há trinta anos, época em que se deu início à escola democrática.

No capítulo I abordaremos o que foi ao longo dos últimos trinta anos o ensino secundário em Portugal. Faremos uma breve referência à época histórica do pós *25 de Abril de 1974* como ponto de partida para o nosso estudo.

No capítulo II referiremos o aspecto da escola enquanto organização, a LBSE e alguma legislação que tem norteado os destinos da educação no nosso País. Abordaremos de forma sintética o novo modelo de Administração e Gestão Escolar, aprovado pelo Decreto-Lei 115-A/98 de 4 de Maio; este modelo, aplica-se a todas as escolas públicas desde o pré escolar às escolas secundárias e regulamenta também a tão desejada autonomia das escolas, introduzindo os contratos de autonomia a serem celebrados entre as Escolas, o Ministério da Educação e as Autarquias.

No capítulo III focaremos as questões do abandono escolar, as diversas razões a que pensamos estar associado, à incapacidade da escola reconhecer e responder à diferença, à desigualdade socioeconómica e cultural das famílias, à perspectiva da organização escolar que favorece os alunos cujas vivências estão mais próximas dos saberes que a escola transmite.

Sabemos que, durante anos, a escola teve como característica estar afastada da realidade dos alunos, das suas vivências e cultura local. Actualmente as medidas políticas educacionais preconizam uma escola aberta à comunidade, ao meio local, que faça uma ligação com a realidade dos alunos.

No Capítulo IV referimo-nos aos indicadores de qualidade escolar como factores de combate ao abandono escolar. Neste ponto iremos referir qual a importância, dos currículos e da forma como o contexto familiar e escolar intervêm na qualidade do ensino.

Na Parte II – Estudo Empírico, apresentaremos o nosso estudo empírico através da descrição da metodologia e procedimentos utilizados, e a apresentação dos respectivos resultados.

No Capítulo V – Metodologia e Procedimentos - apresentaremos o estudo quanto ao enquadramento, o paradigma da investigação privilegiado, a construção da amostra dos respondentes, assim como as técnicas e instrumentos utilizados para recolha e tratamento da informação. Daremos conta também das técnicas de construção da entrevista que utilizamos para este projecto, cujo modelo remetemos para anexos na parte final deste trabalho.

No Capítulo VI –Apresentação e discussão dos resultados - analisaremos e, ao mesmo tempo, relacionaremos entre si os resultados obtidos através do tratamento de dados e sua discussão.

Por último apresentaremos as possíveis conclusões - para salientarmos os aspectos mais significativos -, implicações para a as práticas educativas e para a investigação em geral.

Ao longo deste estudo, tentaremos que a componente teórica, sempre presente, articule, conduza e integre os enunciados observáveis, dando consistência às relações que se estabelecem em todo o processo, embora tenhamos presente que os resultados indicam sempre tendências e nunca certezas.

O desenvolvimento deste trabalho obedeceu a uma sequência de processos e de fases de investigação que importa realçar.

O primeiro momento coincidiu com a identificação do problema e a realização das primeiras pesquisas bibliográficas sobre o significado e extensão do sucesso escolar educativo, ao que se seguiu um período de reflexão em que através da observação e da

recolha de informação documental, alicerçámos as bases em que esta investigação se veio a desenvolver.

Delimitar o objecto de estudo é uma tarefa complexa, principalmente tratando-se da situação educativa, uma vez que esta é um processo dinâmico e evolutivo; nesta temática nunca temos duas situações repetidas, o que torna ainda mais complexa a nossa tarefa.

Este trabalho dedicar-se-á apenas ao estudo das causas sociais e organizacionais, pelo que não nos referiremos a outras causas de insucesso que sabemos terem grande influência no sucesso educativo.

Martins (1993a:13), ao debruçar-se sobre o estudo das causas sociais, refere-se a causas económicas e culturais da família de origem dos alunos, referindo que as condições sociais se relacionam com a distância geográfica da escola e o habitar de zonas residenciais degradadas. Este autor considera que os maiores responsáveis pelo insucesso escolar dos alunos provenientes das classes mais desfavorecidas, se encontra associado ao relacionamento entre o nível sociocultural e a organização escolar.

A metodologia que orientará este trabalho, deverá enveredar pela pesquisa qualitativa e com base num estudo de caso, usando as técnicas auxiliares da entrevista, análise documental e análise ao conteúdo.

Segundo Pardal e Correia (1995: 17), o estudo de caso analisa de forma intensiva situações particulares, possibilitando generalizações empíricas quanto à obtenção de dados, embora privilegiando o aspecto qualitativo, análise documental e entrevistas.

Daremos início ao trabalho começando por organizar e distribuir o tempo considerado necessário, e de seguida escolheremos o grupo sobre o qual vamos trabalhar.

Após a delimitação do grupo de estudo, procederemos à investigação de documentos que digam directamente respeito ao grupo para recolha de alguma informação. Outro aspecto a ter em atenção é o aspecto temporal, ou seja, os dados recolhidos no início da investigação não são necessariamente iguais aos dados que se possam recolher no fim, isto porque as “rotinas” de um período escolar são diferentes dos de outro período.

Defendemos a utilização de várias técnicas de investigação, pois, assim, poder-se-á com maior rigor pesquisar o nosso objecto de estudo.

PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO I - O ENSINO SECUNDÁRIO EM PORTUGAL

INTRODUÇÃO

No presente capítulo propomo-nos reflectir sobre o Ensino Secundário em Portugal, perspectivando as mudanças sofridas após a asfixia que o regime político dominante até ao 25 de Abril de 1974 impunha ao ensino.

À guisa de um historial sobre as modificações do ensino secundário ao longo de três décadas, lançaremos um olhar crítico sobre as diversas reformas havidas e legislação de base a tais reformas. Contribuirá para tal longa experiência no campo do ensino, onde participámos activamente como docentes desde os tempos conturbados do “pós-25 de Abril”, como membro de diversos Conselhos Directivos/Executivos, Pedagógicos e Administrativos (quase sempre com a responsabilidade máxima da presidência dos órgãos que compõem a direcção de uma Escola) e, finalmente, como encarregada de educação.

Acresce, ainda, referir uma visão totalmente exterior ao processo educativo, pertencendo ao quadro de pessoal de uma empresa do meio, onde detectámos falhas que considerámos muito graves ao nível das competências de alunos com o 12.^o ano, que pretendiam integrar-se no mundo do trabalho. Poder-se-ia afirmar, sem qualquer hesitação, não uma preparação deficiente, mas sim uma falta total de conhecimentos ao nível das exigências de uma empresa. A adaptação dos alunos era quase impossível, pelo que pensamos poder afirmar que o ensino precisa de uma adaptação à realidade do mundo laboral.

À data, estávamos em 1982, e inerente às funções referidas, referiremos a área de formação contínua dos funcionários, onde várias deficiências foram detectadas, sendo, pensamos, todas relacionadas com a resistência à inovação e a uma necessidade de

mudança de mentalidades...

Deparámos com conhecimentos empíricos, processos arcaicos e mecanizados que os trabalhadores rejeitavam alterar, ou seja, uma total falta de interesse em melhorias a introduzir no seu desempenho e a resistência às mudanças necessárias a uma competitividade...

Refira-se que desses funcionários os mais antigos eram aqueles que maior resistência mostravam se bem que os mais novos também o fizessem. Confrontando-nos com estas atitudes, associávamo-las com a deficiente escolaridade que esses trabalhadores possuíam.

Qualquer dos papéis interventivos, sendo todos e cada um díspares ao nível da actuação/responsabilização, significou uma experiência ímpar, permitindo-nos uma visão multidimensional em relação ao ensino especialmente quando em determinada fase da vida abandonei temporariamente o ensino e integrei os quadros de uma empresa privada.

Qualquer dos ângulos por onde é visto o ensino, sendo todos tão diferentes, permite uma análise global do mesmo e a respectiva análise crítica.

Focaremos a LBSE e as suas implicações nos cursos criados, objectivos adjacentes, fundamentos e metas do ensino secundário no nosso País. Não sendo indiferente (quem o poderia ser?!) às mudanças resultantes da globalização (fundamento base para as alterações havidas) reflectiremos, neste capítulo, sobre a influência desse fenómeno não só em Portugal como em toda a Europa.

A globalização, sendo um fenómeno do qual ninguém pode *fugir*, tem grande influência no campo económico, não podendo deixar de se reflectir também ao nível social e cultural. Daí resultam abalos na sociedade e consequentemente ao nível do ensino, desmotivando os intervenientes principais – os alunos. Carenciados alguns, sem objectivos de inserção no mercado de trabalho muitos outros, e, ainda, outros tantos com a sua meta no ensino superior,

não tendo melhores expectativas. Tais situações corroem o interesse desses muitos alunos, levando-os ao abandono escolar.

Tentaremos reflectir um pouco sobre este tema que consideramos de importância vital.

1. O ENSINO SECUNDÁRIO EM PORTUGAL (1974-2005)

Actualmente o ensino secundário, muito embora de frequência facultativa, é marcado por uma certa obrigatoriedade social motivada pela desvalorização do diploma do ensino básico e pela crise de emprego. É, por isso, direccionado à população do grupo etário dos 16-18 anos de idade (CNE, 1999a:77).

Após a escolaridade obrigatória, que actualmente é de nove anos, os alunos podem frequentar o ensino secundário nas escolas secundárias ou nas escolas profissionais ou artísticas.

Sendo este ciclo de ensino considerado, como já foi referido, por alguns autores (Teodoro, 2003), o “corredor de passagem” entre o ensino básico e o ensino superior, “indispensável à melhoria dos níveis de desempenho e qualificação dos alunos e ao favorecimento de aprendizagem ao longo da vida”, obrigou a uma oferta educativa diversificada, procurando adaptá-la quer às motivações, expectativas e aspirações dos alunos quer às exigências requeridas pelo desenvolvimento do País.

Indo ao encontro do que afirma Pires (1997:64), o ensino secundário deverá desempenhar duas funções: “essencialmente, a de qualificação dos jovens para o ingresso na vida activa em actividades ocupacionais de nível médio, de capacidades firmadas na entrada da sua maioria legal, isto é, como cidadãos de exercício pleno das suas competências no espaço e na organização social; supletivamente na prestação gratuita de apoio aos candidatos ao ensino superior, que assim o desejassem, com as metodologias mais adequadas para o efeito, mas sem avaliações condicionadoras da respectiva

candidatura ao ingresso no ensino superior”. Somos, no entanto, de parecer que, para além destes atributos, deveria também dar-se apoio à reinserção profissional dos diplomados.

1.1 O PÓS-25 DE ABRIL DE 74

A Revolução do 25 de Abril de 1974 ocorreu no início do 3.º período do ano lectivo de 1974/75; esta foi, nitidamente, uma contestação política em defesa das liberdades democráticas.

A reforma Veiga Simão, no início dos anos setenta, e a Lei de Bases, aprovada em 1973, foram vistas como um esforço para desviar as atenções das questões centrais que o movimento dos estudantes já questionava de forma visível, a partir dos alunos universitários e depois através dos estudantes do ensino secundário, tendo-se formado o Movimento das Associações de Estudantes do Ensino Secundário.

No pós-25 de Abril de 1974, nas escolas e universidades tudo era contestado, desde a organização interna aos conteúdos programáticos, a avaliação e a própria autoridade dos professores. Frequentemente eram organizadas assembleias-gerais para assumir posições de contestação, de tal modo que se tornou inviável a realização das avaliações finais, tendo-se optado pela passagem administrativa.

O início do ano lectivo em Outubro de 1975 foi perturbado por grande agitação política; o novo regime de gestão das escolas deu origem a motivações para a escolha de representantes de pessoal docente, não docente, e alunos. Neste clima de instabilidade foram divulgadas as novas regras de avaliação para esse ano lectivo, que desagradaram profundamente aos estudantes, provocando nova agitação estudantil que se transformou numa greve que durou vários dias.

2. NOVAS POLÍTICAS EDUCATIVAS

Com a revolução de 25 de Abril de 1974, os suportes que garantiam a identidade de um estado marcadamente nacionalista desmoronaram-se. Como consequência, manifestou-se um movimento de descompressão, sinónimo de uma liberdade conquistada e do despertar de uma consciência, apostada em mudar-se e adaptar-se aos novos valores democráticos, “num tempo de libertação, por vezes explosiva, de tensões sociais acumuladas” (Teodoro, 1994:78).

O sistema de ensino não podia ficar imune a este movimento e procurou redefinir a sua política; esta mudança significaria o despertar de conflitos institucionais, os quais iriam contribuir para a ruptura das práticas educativas até então vigentes. O Ministério da Educação vê-se confrontado com novos problemas praticamente irresolúveis, “a par de uma necessidade absoluta em definir e fazer aplicar por si ou em conjunto com as escolas uma política democrática de ensino” (Grácio, 1982: 84).

Gradualmente, como refere Rui Grácio (1981: 670), alguns aspectos positivos foram sendo introduzidos no sistema de modo a que o desenvolvimento educacional de Portugal fosse possível. As mudanças estruturais na administração e gestão do sistema de ensino, a alteração dos objectivos educacionais dos diferentes níveis de aprendizagem, através de uma organização renovada dos planos de estudos, a dignificação do estatuto pedagógico, económico e social dos professores, a modificação da relação casa/escola foram medidas que proporcionaram uma maior democratização do sistema de ensino.

Desde o início da década de setenta que as novas políticas defendiam que o princípio da igualdade de oportunidades na educação significava que toda a inferioridade individual, económica, social ou cultural deveria ser compensada pelo sistema educativo de

forma a não constituir factor de discriminação face ao sucesso escolar, ou seja, a igualdade de oportunidades significaria desigualdade de condições de ensino no sentido de compensação das diferenças, à partida, dos diferentes alunos que chegavam à escola.

Com a finalidade de combater as desigualdades criaram-se programas de alimentação, transportes, bolsas e subsídios. No campo pedagógico desenvolveram-se programas especiais de ensino de compensação, de recuperação e de ensino especial individualizado; contudo, estas medidas pareciam não ser suficientes para a democratização do ensino em Portugal.

Uma das principais medidas para o combate das desigualdades sociais foi a “extinção do ensino comercial e industrial e a consequente unificação do ensino secundário” que “devem ser encaradas como tentativas de inverter o papel da escola na reprodução das desigualdades sociais” (Stoer, 1990:23). Apesar destas afirmações, alguns autores têm esta opinião:

“Não se acabou com a estratificação social pela simples razão de que a escola, quaisquer que sejam as suas reviravoltas internas, não gera nem elimina a estratificação social; uniformizar e unificar os percursos de formação, dando o mesmo a todos, não favorece a igualdade de oportunidades (...); a unificação igualitarista dos percursos do ensino secundário foi claramente um processo de subordinação à matriz liceal e ao ensino elitista, abstracto e livresco (...)” (Azevedo, 1994:107).

Nesta altura houve também a preocupação de se fazer uma certa aproximação do sistema de ensino em Portugal aos sistemas de ensino europeus, implementando o tronco comum de ensino até ao 9.º ano de escolaridade; quanto ao Ensino Secundário, o Despacho Normativo 140-A/78, de 22 de Junho institui o 10.º e o 11.º anos de escolaridade, ficando este nível de ensino “constituído por dois anos curriculares” (cf. Alves-Pinto, 2001:77). Volvidos dois

anos, o Decreto-Lei n.º 240/80 de 19 de Junho introduz o 12.º ano de escolaridade, que vai substituir o Serviço Cívico Estudantil e o Ano Propedêutico. A partir desta data, o Ensino Secundário passa a ter três anos curriculares até à presente data, apesar de já se terem verificado mais duas reformas curriculares, a que diz respeito ao Decreto-Lei n.º 286/89 de 29 de Agosto e a reforma curricular do Decreto-Lei n.º 74/2004 de 26 de Março, actualmente em vigor.

A este respeito, Gomes (1981:89) entende que a democratização vai seguindo as vias possíveis, ampliando-se o ensino unificado a todo o curso secundário e conduzindo à extinção dos liceus e das escolas técnicas.

Apesar de todo o esforço de democratização do ensino nas escolas, cremos que com a sua estrutura contínua, complexa e centralizadora, sem níveis intermédios, devidamente articulados e que mais rapidamente pudessem dar resposta às exigentes necessidades que o sistema apresentava, não foi possível alargar o ensino a todas as camadas sociais, conforme se pretendia com a sua unificação.

“A concessão de uma maior importância à escola como organização constitui, sem dúvida, uma das evoluções mais significativas dos sistemas educativos nos anos 80. É fácil identificar um conjunto de razões que justificam este fenómeno, desde as questões técnicas e políticas (...) até aos movimentos científicos e pedagógicos (...), passando por motivos de ordem profissional (...) ou pela vontade de uma maior participação das comunidades na vida escolar” (Nóvoa, 1992: 9).

As políticas educativas, que vigoravam na década de oitenta, alimentaram a ilusão de que a igualdade de oportunidades conduz a um estreitamento da relação escola/mundo do trabalho, e que o sistema educativo cumpre as suas funções sociais formando para os empregos disponíveis.

Assistia-se a um aumento das despesas públicas e ao crescimento dos impostos. Segundo Teodoro, (1994:259), esta época foi assinalada “por uma clara vitória do pensamento liberal de menos Estado e mais mercado”.

Assistia-se ao desabrochar do “Estado Providência” e, segundo o mesmo autor, “o liberalismo surge associado à industrialização, ao progresso material e técnico, ao crescimento a longo tempo e, fora da economia, aos direitos do homem e à democracia” (Teodoro, 2003: 89).

Entendemos a reforma de 1983 como um dispositivo corrector que pretendia moldar a realidade escolar e social numa determinada direcção, sendo que Grácio (1986:179) considera que estava orientada para desviar alunos do ensino superior e para encaminhar para a vida activa adolescentes que permaneciam no sistema escolar depois do ensino unificado.

Os discursos sobre desigualdades sociais pareciam estar ultrapassados, dando-se prioridade à competitividade económica do país. Stoer et al (1993: 26), referem que se verifica “a substituição da problemática da problematização do ensino pela valorização do papel da escola na produção de mão-de-obra nos seus diferentes níveis de qualificação”.

Ainda segundo os autores anteriormente referenciados (1993), o discurso educativo da década de oitenta em Portugal orientou-se em torno de duas temáticas:

- a igualdade de oportunidades;
- a modernização do país, o desenvolvimento tecnológico e o desafio de 1992 (Tratado de Maastricht/ tratado da União Europeia).

A igualdade de oportunidades substitui a problemática da democratização do ensino e é sinónimo de diversificação da oferta de formação.

A modernização do país, o desenvolvimento tecnológico e o

“desafio de 1992” são um incentivo do discurso político que tem subjacente a necessidade de estreitar as relações entre a escola e a vida activa.

O discurso da modernização passa a substituir o da democratização, o que revela uma crise para o movimento operário (idem 1993:29).

Após a entrada de Portugal na CEE, a qualificação da mão-de-obra tornou-se uma das prioridades de quase todos os Governos. Assim, a Lei de Bases do Sistema Educativo define o ensino básico como universal e obrigatório, garantindo o direito a uma justa e efectiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares.

Teodoro (2003:30) refere que “a progressiva expansão da escola a todas as camadas e grupos sociais conduziu à consolidação de modelos de organização escolar e de organização pedagógica capazes de abranger um cada vez maior número de alunos”.

Criar condições que garantam aos jovens a sua integração no mundo do trabalho e melhorem as suas perspectivas de vida é uma das condições referidas na Resolução do Conselho de Ministros n.º 44/97, de 20 de Fevereiro de 1997, mencionando que (...) “se deverá assegurar que os jovens obtenham, para além da escolaridade básica de nove anos, uma formação de nível secundário ou superior, ou uma formação qualificante de um ano complementar, no mínimo, que facilite o acesso a uma profissão”.

O ensino devia mobilizar todos os meios para combater a visão monista da “inteligência” que leva a hierarquizar as diferentes formas de realização das capacidades em relação a uma delas.

Um ensino harmonioso deveria realizar, por um lado, um justo equilíbrio entre o exercício da lógica racional, através da aprendizagem de um instrumento de pensamento como a matemática, e, por outro, a prática do método experimental, sem esquecer nenhuma das formas de destreza manual e de habilidade corporal, respeitando e desenvolvendo as características próprias de cada

indivíduo. Fernandes (2004: 226) refere que a potencialidade de cada indivíduo “não emerge, única e exclusivamente, de seus potenciais genéticos e hereditários, nem das acções dos seus meios familiares, sociais ou culturais mas também e fundamentalmente das atitudes psicoemocionais, sentimentais e afectivas que o indivíduo desenvolve, estrutura, organiza e dinamiza face ao princípio das realidades envolventes”.

Ao longo dos últimos trinta anos, vários normativos foram surgindo para tentar que o insucesso em Portugal estivesse dentro da média dos seus parceiros europeus; no entanto estes números tardam em aparecer. Segundo dados do INE, em 2001, quase metade da população (44,9%), entre os 18 os 24 anos, não possuía o ensino secundário completo, enquanto que a média da UE rondava os 18%. Portugal continua a ser o país da UE com maior taxa de abandono escolar, apesar de, entre os censos de 1991 e 2001 a taxa de abandono escolar ter baixado de 12,5 para 2,7%. Ao estabelecermos uma comparação com os países da OCDE, verificamos que em Portugal apenas 20% dos jovens terminaram o ensino secundário contra os 64% dos nossos parceiros europeus.

Os números oficiais encontrados (fonte do INE/2001) nesta questão de abandono escolar são preocupantes, sendo de 52,5% para os rapazes e de 37,2% para as raparigas; ora, estes dados potenciam a exclusão da sociedade do conhecimento e a própria exclusão social terá início neste factor uma vez que o conhecimento, como já se referiu, é o factor-chave do progresso social e pessoal.

Considerando o ensino secundário um dos principais motores para fazer sair o país do atraso em que se encontra, já que a população empregada com o ensino secundário completo representava em 2001 apenas 12% da população total empregada, quando a média da UE andava pelos 48%. (fonte DAPP/ME -

Estatísticas da Educação), estamos de acordo com Arroteia (1998: 49), ao afirmar que “a educação deixou de ser considerada como um mero serviço, mas sim como uma poderosa indústria que hoje em dia se espalha e diversifica”, no entanto, e como o próprio autor refere, tem-se verificado uma convergência de esforços no sentido de todos contribuírem para o “desenvolvimento global da personalidade dos alunos, bem como para o progresso social e para a democratização da sociedade” (1998:53).

2.1 A REFORMA SEABRA (1983)

Os efeitos da unificação e a consequente licealização do secundário reforçaram “o desenvolvimento das aspirações de que o crescimento vertiginoso de um ramo liceal, a deixar bem para trás o técnico, era simultaneamente efeito e uma das causas” (Grácio, 1986: 146).

Assim a unificação do ensino secundário foi uma das causas da reforma de 1983 do Ensino, também conhecida por Reforma Seabra²; esta insere-se num conjunto de medidas que tentavam neste período promover a reforma e modernização do sistema educativo, entre outras a Lei da Aprendizagem³, a Lei de Bases do Sistema Educativo e o projecto das Escolas Profissionais.

A compreensão desta reforma passa pela sua contextualização no estágio da procura desencantada da educação que o sistema escolar vivia e no próprio desenvolvimento do ensino secundário. Este contexto está associado ao grande crescimento do ensino

² “Em 1983 com a chamada “Reforma Seabra”, começa-se a reinstitucionalização de uma via vocacional no ensino secundário, primeira peça nas tentativas dos governos recentes para promover a reforma e modernização do sistema educativo”. conforme é referido por Stoer, Stolerof e Correia (1990:17).

³ Esta Lei promove a colocação em empresas, jovens com 14 ou mais anos de idade, através de protocolos firmados com o Ministério da Educação.

secundário, que teve o seu ponto alto no ano lectivo de 1994/95, e à crescente procura ao acesso ao ensino superior. O crescimento de frequência do ensino secundário e subsequente aspiração ao acesso ao ensino superior fizeram com que fossem tomadas medidas de modo a travar esta tendência.

Para controlar as entradas no ensino superior, a reforma de 1983, segundo Grácio (1986:147), introduzia um ramo técnico no ciclo complementar, com dois tipos de cursos: os profissionais - destinados à formação de operários especializados (mecânicos, secretário-dactilógrafo), e os técnico-profissionais orientados para posições da pequena burguesia (técnico de agricultura, técnico de obras, técnico de electrónica). Neste ramo técnico do ensino secundário, as possibilidades de ingressar no ensino superior eram mínimas, devido ao seu plano de formação, ou seja, “à sua menor formação nas disciplinas de carácter geral relativamente aos seus concorrentes da via nobre” (Grácio, 1986:158).

Apesar de todo este esforço, Grácio (1986:167) reconhece que “o ensino técnico nunca chegou verdadeiramente a ocupar uma posição dominante na história da escola secundária”, serviu apenas, tal como a instituição do propedêutico, para a introdução do *numerus clausus*, do 12.º ano e do 12.º ano profissionalizante (...) para desviar uma massa considerável de estudantes da expectativa (e da tentativa) de ingresso no ensino superior (...)” (Grácio, 1986:147).

Para esse efeito e a fim de contribuir para o combate às desigualdades sociais era preciso ter um conhecimento concreto e profundo do que se passava em cada zona, em cada escola e ao nível de cada aluno. O processo de democratização do ensino foi lento, mas só se poderia fazer, integrando-o numa política de combate democrático às outras desigualdades sociais.

A década de oitenta constituiu um marco histórico da Educação; esta década foi marcada pela criação de condições sociais e políticas que conduziram à aprovação da Lei de Bases do

Sistema Educativo (1986), onde o conceito de igualdade foi um factor importante. Formosinho et al (2000:78) refere, com base em Stoer et al (1992) e Lima (1994), que “as políticas educativas evidenciaram, a partir dessa década, um deslocamento da esfera da democratização para o universo da modernização, (re)actualizando as perspectivas liberais na educação”.

2.2 CURSOS TÉCNICO PROFISSIONAL/ CURSOS PROFISSIONAIS

O lançamento das escolas profissionais em 1989 e a promoção do ensino técnico-profissional são exemplos da mudança das prioridades atribuídas à educação em Portugal; passa-se a dar prioridade à competitividade económica do país e assiste-se à valorização do papel da escola na produção de mão-de-obra em diferentes níveis de qualificação.

As escolas profissionais surgem como uma medida de dar resposta à inexistência de saídas profissionais para os jovens que abandonavam o sistema educativo. Para Joaquim Azevedo (1994:92) a criação de escolas profissionais foi uma experiência que gerou um “movimento imparável” e uma grande “onda de entusiasmo”, envolvendo um elevado número de “instituições da sociedade civil portuguesa”.

Ainda na perspectiva de Joaquim Azevedo, este modelo de ensino foi definido pelo Estado, assim como as suas orientações e limites do seu desenvolvimento, tendo disponibilizado os meios estruturais para apoiar as instituições; Azevedo (1994:96) diz que “o Estado escolheu para si um papel regulador. As instituições locais provaram, mais uma vez, que o Estado não é o construtor exclusivo do edifício social, e empenharam-se, na sua generalidade, na construção de projectos de formação territorializados e com impacto social local”.

O autor reconhece, no entanto, que todo este processo não foi isento de tensões e contradições, mesmo admitindo as críticas e os riscos, e considera que não se podia ficar parado, mesmo que o Estado perdesse o controlo da situação e que o seu papel de regulador não fosse completamente possível.

O discurso da modernização estabelece uma relação entre o desenvolvimento tecnológico e algumas medidas educativas lançadas como a “revalorização do ensino técnico-profissional e o relançamento e criação de estruturas de coordenação do ensino profissional”(Stoer et al, 1993:39).

As mudanças que se fizeram sentir no sistema educativo na década de oitenta podem ser encaradas como uma estratégia modernizadora de um Estado que pretendia, a todo o custo, acompanhar a modernização dos países do centro europeu, tentando oferecer uma qualificação de acordo com a procura dos sectores empresariais.

Os cursos técnico-profissionais e profissionais eram delineados por comissões regionais e pelo percurso e duração – um ano acrescido de um estágio de seis meses impedia a possibilidade de ingresso no ensino superior.

Esta reforma tinha uma linha de pensamento muito clara, como se refere em Pacheco (2001:118): “o resfriamento de aspirações” e para o ajustamento de projectos profissionais dos jovens à estrutura social e também “como um impulso visando resolver (...) o problema da “integração social” do trabalho assalariado, particularmente dos jovens. Ao mesmo tempo o Estado respondia à procura de certos sectores da economia, imprimindo um cunho de modernização.

Na vigência do IX Governo Constitucional (bloco PS/PSD), a coligação governamental unia dois partidos de áreas politicamente próximas, mas diferentes, e, como se pode deduzir, o seu reflexo de indecisões/contradições cedo ou tarde surgiriam. As pressões

ideológicas da oposição também se manifestavam e o governo reunia uma maioria que assentava numa base frágil.

O IX Governo, apesar destas condicionantes, aplicou as medidas do Ministro Augusto Seabra, legitimadas pelas conclusões favoráveis da OCDE sobre um estudo pedido pelo seu antecessor, o Ministro Vítor Crespo.

Partindo de determinados pressupostos, constatados de um modo geral, conclui-se que “o espírito prático parece estar singularmente ausente do ensino português”.

Partindo do princípio da associação do ensino secundário “à cidade e à classe média”, a OCDE recomendou a tomada de medidas de alternativas profissionais para os jovens da idade de 14 anos. A ênfase foi posta no ensino técnico e profissional como “prioridade capital da política educativa” (Teodoro, 1994:114).

Em jeito de conclusão desta reflexão, referiremos que o Ministro Seabra, ao apresentar na Assembleia da República as medidas acima tomadas, justificou-as designadamente com a pergunta “...como havemos de fazer face, neste contexto, à necessidade de modernizar as estruturas produtivas, de adaptá-las ao desafio da CEE, trabalhando mais e melhor se, em vez de formar homens de ofício - que podiam ao mesmo tempo ser homens de arte - continuarmos a alimentar as ilusões de um falso igualitarismo, sacrificando no altar das ideologias visionárias precisamente os filhos das classes mais desfavorecidas, que ficam muitas vezes pelo caminho, sem diploma nem profissão?” (Teodoro, 1994:38).

A concretização destas medidas seria feita pelo Despacho Normativo n.º 194-A/83⁴ com a implementação de cursos profissionais e técnico-profissionais, estes com duração de três anos

⁴ Este documento define como objectivos principais a satisfação das necessidades do País em mão de obra qualificada e emprego para jovens, passando a citar-se: “A política de educação do Governo dá prioridade à institucionalização de uma estrutura de ensino profissional no Ensino Secundário, através de um plano de emergência para reorganização do Ensino Técnico que permita a satisfação das necessidades do país em mão de obra

correspondentes aos 10.º, 11.º e 12.º anos de escolaridade. Estes tinham por finalidade a “formação de profissionais qualificados de nível intermédio, simultaneamente com uma preparação geral equivalente às demais áreas do ensino secundário complementar” (Teodoro, 1994:115).

O lançamento de escolas profissionais a partir de 1989 e a promoção do ensino técnico-profissional são exemplo da mudança das prioridades atribuídas à educação em Portugal. Contudo as críticas ao (re)lançamento do ensino técnico vieram de imediato de vários sectores: dos meios educacionais, das oposições na Assembleia da República e, ainda que muito timidamente, mas de forma perceptível, de uma ala do PS. Estas críticas viriam a confirmar-se conexas pelos resultados da avaliação feita por Joaquim Azevedo, concluindo que “o lançamento da reforma de 1983 contém inequívoca intenção de desviar os jovens da pressão sobre o ensino superior, criando, ao nível do ensino complementar, outras saídas dirigidas ao mercado de trabalho. Mas as novas vias de formação foram introduzidas paralelamente à via de ensino já existente e o modelo da via técnico-profissional nasceu decalcado do da via de ensino, o que limita consideravelmente a inovação (inadequação de programas e currículos e cargas horárias despropositadas, etc.). Os meios subvertem os fins anunciados” (Teodoro, 1994:118).

O regime de aprendizagem da reforma em análise foi implementado a partir de 1984, destinando-se estas medidas aos jovens que pretendiam abandonar a escola após a escolaridade obrigatória, ou seja, jovens a partir dos catorze anos sem preparação para o mundo do trabalho, sendo ainda a idade um factor de resistência à inserção dos mesmos naquele mundo.

O percurso oferecido passava por uma formação profissional desenvolvida nas escolas profissionais, tendo como titular de todo o processo o Ministério do Emprego; desde logo poder-se-á deduzir o

carácter imposto pela tutela desta oferta de ensino, “formação assente na alternância centro de formação/empresa e sob a responsabilidade do Ministério do Emprego, alternativo e paralelo ao sistema de ensino” (Pacheco, 2001:118).

A resposta ao problema passou à margem do sistema de ensino, mas as críticas ao projecto das escolas profissionais surgiram. Stoer (1991) considera que se trata de um projecto da “derrota admitida” e justifica tal pensamento, afirmando que o “projecto das escolas profissionais é a confirmação de um ensino de segunda oportunidade”, ou seja, considera este um ensino discriminatório, que promove “a produção de um subproduto desvalorizado”, principalmente a nível social. Este autor refere também que apesar de ser um projecto do Estado, quer fazer-se passar por iniciativa local, levando à “descolarização dos mais frágeis”.

Grácio (1998:276) refere também que a criação das escolas profissionais foi vista como “mais um passo na redução da autonomia escolar, inédito desde Bernardino Machado e os dirigentes republicanos, por corresponder à tentativa de implicar as empresas e outras instituições nos processos de ensino técnico, fazendo-as intervir na sua própria definição”.

3. A GRANDE REFORMA DO ENSINO SECUNDÁRIO

A reforma do ensino secundário ocorrida em Portugal a partir dos anos setenta foi marcada por alguns períodos importantes que serviram de base ao período em estudo:

1.º- Reforma Veiga Simão (1973) – visava essencialmente silenciar a contestação ao regime vigente. A guerra colonial despertava consciências para os problemas de então e um dos sectores da sociedade civil mais interventivos estava ligado ao ensino;

- 2.º- A Lei de Bases aprovada em 1973;
- 3.º- A criação, em 1975, do ensino secundário geral unificado (que actualmente corresponde ao 3.º ciclo);
- 4.º- A reformulação/reestruturação, em 1976, do currículo do ensino secundário com a substituição da disciplina de Educação Cívica e Politécnica pela disciplina de História, bem como outros ajustamentos programáticos (Teodoro,1994:108);
- 5.º- A reestruturação, em 1978, dos cursos complementares do ensino secundário “procurando eliminar as duas vias existentes - liceal e técnica” (ibidem). Os 10.º e 11.º anos seriam uma sequência equilibrada do 9.º ano com o regime de opções então criado (Despacho Normativo n.º 140-A/78).
- 6.º- A criação do 12.º ano, em 1980, em substituição do ano propedêutico, medida altamente apoiada como política de tampão para o ensino superior.
- Todo este percurso foi vivido de modo agitado, porque agitado era o tempo em que se vivia.

3.1 O DECRETO-LEI Nº 286/89

Decorrendo da necessidade do cumprimento do artigo 59.º da LBSE, o Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de Agosto, estabelece os princípios gerais que reestruturaram os currículos do ensino básico e secundário, e aprova os respectivos planos curriculares, para o que foram tidas em consideração as propostas apresentadas pela Comissão de Reforma do Sistema Educativo e o contributo resultante do debate nacional que suscitara, bem como o parecer que sobre eles produziu o Conselho Nacional de Educação.

No preâmbulo deste Decreto-Lei verificam-se os complexos e exigentes objectivos que se pretendem alcançar, “(...) visando a formação integral do educando e a sua capacitação tanto para a vida activa quanto para prossecução dos estudos”.

Em Portugal, o ensino secundário ocupava um lugar determinante na construção do futuro, pois era neste ciclo de ensino que pretendia dar resposta às expectativas pessoais dos alunos e suas famílias bem como às exigências da sociedade. Com a aprovação do Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de Agosto, o ensino secundário passou a ter duas vias: os Cursos Secundários Predominantemente Orientados para o Prosseguimento de Estudos (CSPOPE) e os Cursos Secundários Predominantemente Orientados Para a Vida Activa (CSPOVA).

Estes cursos estavam divididos em quatro agrupamentos: Científica e Natural, Artes, Económica e Social, e Humanísticas.

Qualquer destes cursos tinha as disciplinas divididas em três componentes de formação: formação geral, formação específica e formação técnica, sendo a formação geral comum aos dois tipos de cursos e a formação específica constituída por um núcleo de duas ou três disciplinas directamente relacionadas com o agrupamento escolhido. Nos cursos tecnológicos a formação específica estava interligada com a formação técnica, visando responder aos objectivos de qualificação própria de cada curso.

Quanto à componente técnica, para uns ela constituía uma área complementar no plano de estudos que dá prioridade à formação científica e para outros representava o núcleo de aprendizagens visando o seu ingresso no mundo do trabalho.

Posteriormente, a reforma de 1993 correspondeu à prioridade política de institucionalização de uma estrutura de ensino profissional no ensino secundário, através de um plano de reorganização do ensino técnico que permitisse a satisfação das necessidades do país em mão-de-obra qualificada.

Através do Despacho Normativo n.º 338/93, de 21 de Outubro, foram instituídas as avaliações formativa, sumativa e aferida.

A primeira, destinada a informar o aluno, o encarregado de

educação e os professores, desenvolvia-se de forma sistemática e contínua de modo a adoptar metodologias diferenciadas e a garantir medidas de apoio educativo quando se encontrassem desajustes na aprendizagem, permitindo a todos o sucesso educativo; a avaliação sumativa concretizava-se num juízo global sobre o desenvolvimento de competência e conhecimentos, atitudes e capacidades no final de um período de aprendizagem e, por último, a avaliação aferida destinava-se ao controlo da qualidade do sistema de ensino e funcionava como contributo para a adequação das medidas de políticas educativas a adoptar.

A década de noventa foi, pois, marcada pela reforma do sistema de avaliação que consagrava às escolas uma autonomia muito maior no que respeita a avaliação do ensino básico. A Escola tem uma responsabilidade acrescida na promoção do Sucesso Educativo ao nível do ensino básico, a partir da publicação do Despacho Normativo n.º 98-A/92, de 20 de Junho, onde a avaliação tinha carácter sistemático e contínuo.

Neste diploma todos se deviam pronunciar sobre as competências adquiridas pelos alunos em relação ao domínio da língua portuguesa e o Conselho Pedagógico devia definir os objectivos mínimos de cada disciplina, sob proposta de cada grupo disciplinar. Pela primeira vez os alunos e encarregados de educação foram chamados a intervir no processo de avaliação, podendo ainda intervir outros serviços desde que se verificasse ser necessário.

As diversas modalidades de avaliação pretendiam estimular o sucesso educativo e melhorar a qualidade do ensino e de aprendizagens, quer para prosseguimento de estudos quer para ingresso na vida activa. À semelhança da avaliação do ensino básico, também os alunos e encarregados de educação são chamados a pronunciarem-se sobre a avaliação dos seus educandos.

Segundo Silva (2002:63), em finais de 1995, quando o XIII

Governo Constitucional iniciou um novo ciclo de política educativa, valorizou-se a educação para o desenvolvimento, dando especial atenção à valorização das escolas e do corpo docente; combate-se o abandono escolar e a exclusão social, promovendo a escola inclusiva e dá-se início à instalação dos agrupamentos de escolas. Ao nível do ensino secundário são institucionalizados os exames a nível nacional de 12.º ano e protegeu-se o ensino profissional; reforçou-se a autonomia das escolas, apostando-se na qualidade do ensino superior.

A recuperação do atraso do país e a criação de uma sociedade mais desenvolvida, baseada no conhecimento e em trabalho qualificado e bem pago, passavam, certamente, pelo aumento generalizado e rápido do nível de escolaridade e de qualificação da população portuguesa.

Segundo um estudo realizado pelo CNE (1999a), as taxas de escolarização do ensino secundário tinham evoluído positivamente, mas ainda ficam longe das taxas de escolarização dos ciclos anteriores. Ainda segundo o mesmo estudo (CNE, 1999a: 57), na década de noventa, a expansão do ensino secundário, iniciada na década de oitenta, foi acentuada, verificando-se o seu valor máximo no ano lectivo de 1994/95.

3.2 A REFORMA CURRICULAR DO ENSINO SECUNDÁRIO A PARTIR DE 2004

No momento em que vivemos a implementação de uma reforma no sistema de ensino português, que se pretende capaz de o tornar mais eficaz, será lícita a revalorização da escola, tornando-a mais interveniente e autónoma sob o ponto de vista cultural, pedagógico, administrativo e financeiro. Como refere Delors (2003:125): “O primeiro objectivo dos sistemas educativos deve ser reduzir a

vulnerabilidade social dos jovens oriundos de meios marginais e desfavorecidos, a fim de romper o círculo vicioso de pobreza e de exclusão”, e a escola mais autónoma tem aqui um papel essencial.

Os modelos de desenvolvimento económico apontam para uma valorização do factor humano, sublinhando a importância das qualificações e das competências. Num universo em que a competitividade se obtém pela qualidade de bens e serviços, torna-se incompatível procurar atingir esse desígnio, continuando a organizar a produção do trabalho com base em baixo custo de mão-de-obra e na contratação de trabalhadores com baixas qualificações; “o que importa é que as gerações mais jovens se preparem para serem profissionais capazes e competentes nas mais variadas e complexas tarefas com que na sua vida se irão certamente confrontar” (Tavares, 1996: 39,40).

A escola nos dias de hoje é um agente privilegiado de socialização a quem compete inculcar não só conteúdos disciplinares bem como outros saberes, normas e valores sociais.

Em muitos países europeus o Ensino Secundário tem quatro finalidades distintas: “preparação para o ensino universitário, preparação para o ensino superior não universitário ou formação profissional superior, preparação para o trabalho e a vida adulta, formação e desenvolvimento pessoal” (Azevedo, 1999: 13).

Ainda segundo o mesmo autor (1999:146), nos últimos 30 anos o ensino secundário transformou-se substancialmente, em particular no que diz à sua dimensão, lugar e função que desempenha no sistema de ensino.

Teodoro (1999: 201) afirma que a escola secundária vive uma dupla crise: de regulação, porque não cumpre eficazmente o seu papel de integração social, e de emancipação, porque a mobilidade social tão esperada por algumas camadas sociais, não tem sido aquilo que muitos aguardavam.

Este autor refere ainda que as políticas educativas dos anos

setenta e oitenta foram o resultado de tensões existentes entre a democratização social e a do investimento económico, pois, enquanto esta se preocupava com a diferenciação das formações, para que se pudesse dar resposta cabal às necessidades de mão-de-obra qualificada, a primeira preocupava-se, sobretudo, com a unificação do sistema escolar, uma vez que contribuía para uma maior “igualdade e mais justiça social” (CNE, 1999: 201).

Em Portugal, com a revisão curricular implementada pelo Decreto-Lei n.º 74/2004, o ensino secundário encontra-se estruturalmente diversificado, “ocupando um lugar determinante na construção do futuro dos indivíduos e da sociedade” como se refere nos documentos de divulgação da Revisão Curricular no Ensino Secundário (2000: 7).

Actualmente a escola encontra-se espartilhada, por um lado pelas pressões sociais para que a escola seja uma “instância socializadora”, e, por outro lado pelo sector da economia dos mercados mundiais e do “neoliberalismo dominante no plano ideológico”, para que a escola retome o seu papel de “seleccionador social”, através da avaliação externa, recorrendo aos *rankings* das instituições escolares.

3.3 O ENSINO SECUNDÁRIO: FUNDAMENTOS E METAS

O ensino secundário em Portugal é um ciclo de três anos que se segue aos nove anos do actual ensino básico obrigatório, abrangendo alunos na faixa etária dos 16 aos 19 anos, e que antecede a entrada no ensino superior, daí que alguns autores o considerem o “corredor de passagem” entre o ensino básico e o ensino superior.

Consultando a Lei de Bases do Sistema Educativo concluímos que os objectivos do ensino secundário são, entre outros, “assegurar o desenvolvimento do raciocínio” que permita e constitua um “suporte

metodológico apropriado para o eventual prosseguimento de estudos, para a inserção na vida activa”, “formar (...) jovens interessados na resolução dos problemas do país e sensibilizados para os problemas da comunidade internacional”, “criar hábitos de trabalho individual e em grupo e favorecer o desenvolvimento de atitudes”... Pretende-se assim aprofundar a formação adquirida no ensino básico e preparar os jovens para o prosseguimento de estudos ou para o mundo do trabalho.

Como já foi anteriormente referido, em Portugal, o ensino secundário ocupa um lugar determinante na construção do futuro, pois é neste ciclo de ensino que se tem de dar resposta às expectativas pessoais dos nossos alunos e suas famílias, bem como às exigências da sociedade.

Com a globalização a avançar a um ritmo acelerado, muitas mudanças surgem e a Europa não está isolada; face a tal fenómeno toda a União Europeia, incluindo Portugal, tomou consciência de que o ensino secundário teria de dar resposta às necessidades educativas e formativas, às legítimas expectativas pessoais dos jovens bem como às necessidades e exigências da sociedade.

O Programa do XIV Governo assumiu como objectivo central “assegurar aos jovens na faixa etária dos 15-18 anos o acesso a formações de nível secundário, consagrando, consequentemente, o ensino secundário na sua dupla natureza de curso intermédio de prosseguimento de estudos e de ciclo de formação terminal”.

Neste contexto o Decreto-Lei n.º 7/2001, de 18 de Janeiro, tinha como objectivo, entre outros aspectos, “a reorganização da (...) estrutura curricular e o reforço dos mecanismos e estruturas de orientação e informação, favorecendo, desse modo, a transição entre a escolaridade básica e os diferentes percursos de educação e de formação de nível secundário”.

No Decreto-Lei anteriormente citado, refere-se que o ensino secundário ocupa um lugar determinante na construção do futuro dos indivíduos e das sociedades, tendo as formações secundárias

necessariamente de se assumir como relevantes, permitido a melhoria das aprendizagens, a articulação mais estreita entre a educação, a formação e a sociedade, “numa perspectiva de facilitar a transição para o mercado de trabalho (...) num mundo que se tornava cada vez mais competitivo”.

Devido à alteração do XIV Governo (com Guterres) para o XV Governo (com Barroso), o Decreto-Lei n.º 7/2001 foi suspenso pelo Decreto-Lei n.º 156/2002, pois considerou-se não estarem reunidas condições para efectivar a aplicação prática dessa revisão curricular.

Apesar deste recuo tornava-se urgente a tomada de novas medidas no ensino. Assim, com a aprovação do Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de Março, o ensino secundário foi reformulado, diversificando-se a oferta educativa e acentuando a sua especificidade, consoante a natureza dos cursos do ensino secundário. Introduziram-se modificações importantes através:

Dos Cursos Científico-Humanísticos, para prosseguimento de estudos de nível superior, concebidos em cinco opções:

- Ciências e Tecnologias, Ciências Sociais e Económicas, Ciências Sociais e Humanas, Línguas e Literaturas, e Artes Visuais;

Dos Cursos Tecnológicos orientados na dupla perspectiva, para a inserção no mundo do trabalho e prosseguimento de estudos:

- Construção Civil e Edificações, Electrotecnia/Electrónica, Informática, Design de Equipamento, Multimédia, Administração, Marketing, Ordenamento do Território e Ambiente, Acção Social e Desporto.

Dos Cursos Artísticos Especializados para formação nas diversas áreas artísticas:

- Comunicação Audiovisual, Design de Comunicação, Design de Produto, Produção Artística;

Dos Cursos Profissionais, vocacionados para a qualificação inicial dos alunos, permitindo o prosseguimento de estudos.

Nos objectivos do referido diploma pretende-se também equilibrar a carga horária em cada um dos três anos lectivos e

alargar a duração dos tempos lectivos para melhor consolidação das aprendizagens e valorizar-se a aprendizagem das tecnologias da informação e comunicação.

Ainda segundo o Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de Março, as componentes curriculares dos cursos de nível secundário contribuem, na generalidade, para o desenvolvimento das competências do aluno ao nível do domínio oral e escrito do português. Tendo em vista a promoção do sucesso escolar dos alunos dos cursos de nível secundário, está prevista a realização de acções de acompanhamento e complemento pedagógico, de maneira a satisfazer as necessidades específicas de cada aluno, e de acções de orientação escolar e profissional de apoio ao desenvolvimento psicológico individual e social.

Questionando a linha de pensamento de alguns sectores e que constituem um lamento face à falta de afirmação do Ministério da Educação ao Ministério do Emprego ao nível das verbas do Orçamento Geral Estado para empreender a missão de dar resposta a esses problemas. A escola marginalizada dessas medidas continua a ser o expiatório de todo o insucesso escolar, mesmo daquele onde não intervém.

Interrogamo-nos se não seria a Escola capaz de dar resposta a estes problemas se:

- fosse dotada das verbas que as escolas profissionais/centros profissionais o foram?
- as empresas estabelecessem protocolos com as escolas em vez de terem os alunos nos seus centros?
- se aproveitassem as instalações das antigas escolas técnicas, consideradas em algumas de alta qualidade, em vez de as deixarem se não abandonadas, pelo menos subaproveitadas? Que faz o Ministério da Educação para rentabilizar essas estruturas e os recursos humanos que tem nos seus quadros?

CAPÍTULO II – ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DAS ESCOLAS

INTRODUÇÃO

No capítulo que se segue abordaremos temas ligados à escola enquanto organização. Estamos de acordo com Costa (1996:23), quando afirma que “...a análise dos fenómenos educacionais não pode ignorar a variável da escola na sua dimensão organizacional”.

Pois bem, sempre que exista um grupo de pessoas a trabalhar em consonância (mesmo que em níveis hierárquicos distintos), com determinados objectivos a atingir, estaremos perante uma “organização”. Desde sempre o conceito foi associado às empresas e um pouco menos a qualquer outro tipo de agrupamento.

No que respeita às escolas, a partir dos anos 80/90 dá-se uma valorização maior ao conceito “escola-organização”, quando se apostou no investimento dos estabelecimentos de ensino. Dá-se início a um processo de autonomia (que ainda no presente não está completo). Então dedicou-se especial atenção à formação participada.

À semelhança das empresas, a escola vai iniciando e dando continuidade a processos de investigação, pois *ventos de mudança* tinham chegado ao ensino em Portugal. A escola possui, à semelhança das empresas, requisitos para ser uma organização, apenas os objectivos são diferentes:

- matéria-prima (os alunos);
- recursos humanos para gerir;
- investimento em capital fixo;
- investimento em capital intangível (professores e funcionários e a sua actualização através de formação específica).

Com estes requisitos é objectivo da escola conseguir a maior percentagem possível de aprovações e conseguir uma diminuição drástica no insucesso/abandono escolares.

Constatamos que as mudanças a nível mundial, em todas as áreas, são muito mais rápidas do que as respostas dadas e, designadamente, no ensino. Apesar de toda a legislação promulgada nesse sentido, as escolas portuguesas ainda se encontram longe do verdadeiro sentido de autonomia.

A data da promulgação da LBSE poderia considerar-se “histórica” pelas mudanças e oportunidades que trariam a uma maior democracia rumo à autonomia. Mas, dado o desencontro entre mudanças e medidas remediadoras, ela não se concretizou na prática. Os normativos emitidos pelos órgãos titulares do ensino coarctaram a plena autonomia e estamos a viver uma desconcentração *mascarada* de autonomia.

A escola apenas articula situações de seu interesse cuja resolução se divide entre os poderes central e local. Pensamos ser oportuno referir Formosinho (2000) que lembra as exigências de uma escola para se ter, então, o conceito de escola plenamente aplicado.

Finalizando, é nosso entender que a escola só cumprirá os seus objectivos como organização, quando for titular de autonomia.

1. A ESCOLA ENQUANTO ORGANIZAÇÃO

Ao associarmos a escola a uma organização, estaremos a relacioná-la com um espaço de interacção onde pessoas se relacionam entre si e estabelecem objectivos comuns (Teixeira, 1995: 162).

No que concerne ao conceito de organização escolar será “difícil encontrar uma definição de organização que não seja aplicável à escola” Lima (1992:42).

De acordo com Costa (1996: 12), a definição de organização tem conotações diferenciadas em função das perspectivas organizacionais que lhe dão corpo, sendo que cada definição de

organização está vinculada aos pressupostos teóricos dos seus proponentes.

“Nos anos 80/90, a renovação da investigação educacional tem-se feito a partir de um esforço de construção de uma pedagogia. A valorização da escola-organização implica a elaboração de uma nova teoria curricular e o investimento dos estabelecimentos de ensino como lugares dotados de margens de autonomia, como espaços de formação e de autoformação participada, como centros de investigação e de experimentação, enfim, como núcleos de interacção social e de intervenção comunitária. Verifica-se a importância acrescida, por um lado, de metodologias ligadas ao domínio organizacional (gestão, auditoria, avaliação, etc.) e, por outro lado, de práticas de investigação mais próximas dos processos de mudança nas escolas (investigação-acção, investigação-formação, etc.)” (Nóvoa in Costa:1996,19).

A organização escolar tem vindo, desde há muito, a ser objecto de estudo à luz de princípios e de teorias aplicáveis a outras organizações, designadamente às empresas. A escola, porém, possui características *sui generis* que aconselham um tratamento adequado, em todo o processo inerente à sua organização. De acordo com Guerra (2002:16), nesse processo não tem sido preocupação relevante o aprofundamento do seu estudo de modo a adequar os meios aos fins.

Estudos realizados pela OCDE (1992:132), no que diz respeito à organização da escola, apontam alguns aspectos susceptíveis de modificar a qualidade do ensino, identificando seis aspectos fundamentais. Assim, de acordo com este estudo, apontam-se como factores de alteração da qualidade, o facto dos alunos mudarem de ciclo de estudos escolares, a dimensão da escola e a taxa de enquadramento, o tempo de trabalho, a duração do dia e do ano escolares, a direcção e a administração da escola e, por último, a

utilização das tecnologias da informação nas escolas, nas aulas.

A organização escolar põe o “enfoque” em coisas mais ou menos “banais” se comparadas com o verdadeiro, legitimador e último fim para que as escolas são criadas, como a “regulação do espaço, a distribuição do orçamento, o controlo dos seus membros, a estrutura burocrática, a ordenação do currículo,...), mas não com efeitos que esse efeito organizativo produz nos estudantes”. Definitivamente não está preparada para o reconhecimento público dos seus erros e para a sua correcção.

A escola deveria ser um lugar onde a aprendizagem fosse a eleição primeira, sempre baseada na convivência. No entanto, “a prática real das escolas passa pela instauração de uma concorrência destrutiva entre os alunos, preparadora da concorrência individual entre os trabalhadores, que é o obstáculo principal à sua união contra as entidades empregadoras” (Guerra, 2002:19).

Actualmente a instituição escolar, para além de ser um sistema estruturado e formalizado com objectivos pedagógicos a cumprir, é o espaço de relação e participação activa entre professores e alunos, sendo nesta estrutura organizacional gerado um clima que exerce uma pressão contínua sobre os actos e interacções humanos. Para além deste factor, também as características de escolaridade dos nossos dias parecem contribuir para o agravamento dos padrões de comportamento que nos últimos anos se tem verificado nas instituições escolares; há muitos alunos desiludidos com a sua escola, considerando-a responsável dos seus insucessos. A fobia escolar pode resultar de deterioração das relações entre alunos e professores, agravada pelo *divórcio* existente entre os pais e a escola.

2. GESTÃO E ADMINISTRAÇÃO DOS ESTABELECIMENTOS DE ENSINO

No que se refere à administração dos estabelecimentos de ensino também a Constituição da República Portuguesa prevê uma gestão democrática e participada quando refere que “os professores e os alunos têm o direito de participar na gestão democrática das escolas (art. 77º). Conforme refere Afonso (2002:7), as décadas de oitenta e noventa constituíram “um período de grandes mudanças políticas, económicas e culturais”. Assim, e de acordo com a LBSE, surgiu um novo modelo de gestão das escolas preparatórias e secundárias, de acordo com o “espírito” da Reforma iniciada em 1989/1990.

Com o Decreto-Lei n.º 769-A/76 de 23 de Outubro, o estado foi recuperando o seu papel na educação (já que na época conturbada de 74/75 as escolas estavam praticamente em autogestão); deu-se às escolas a possibilidade de escolherem os seus Conselhos Directivos, mas a sua autonomia era mínima (Tripa, 1994:55); ora, no que diz respeito à representatividade democrática dos órgãos de administração e gestão, a LBSE introduzia um conceito mais abrangente ⁵.

2.1 A LEI DE BASES DO SISTEMA EDUCATIVO (LBSE)

O processo de democratização do ensino foi lento, mas só se poderia fazer integrando-o numa política de combate democrático às outras desigualdades sociais.

A década de oitenta constituiu um marco histórico da Educação; esta década foi marcada pela criação de condições sociais e políticas que conduziram à aprovação da Lei de Bases do

⁵ De facto o ponto 2 do artigo 45º do Capítulo VI define a participação de todos os implicados no processo educativo. Neste ponto colocou-se a questão de saber quem eram os participantes aí indicados e qual a sua representatividade, já que entra em alguma contradição com o ponto 4 do artigo 45.º, onde participavam apenas professores, alunos e pessoal não-docente.

Sistema Educativo (1986), onde o conceito de igualdade foi um factor importante. Formosinho (2000:78), refere que “Correia, Stoleroff e Stoer (1992) e Lima (1994) consideram que as políticas educativas evidenciaram, a partir dessa década, um deslocamento da esfera da democratização para o universo da modernização, (re)actualizando as perspectivas liberais na educação”.

A LBSE traçou alguns princípios gerais e organizativos, onde se destacavam:

- O reconhecimento do direito à educação e à cultura;
- O direito a uma justa e efectiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares;
- A contribuição para o desenvolvimento do espírito e da prática democráticos.

Passa-se do discurso da democratização do ensino para um discurso da modernização que revela a crise do movimento operário e, conseqüentemente, das ideologias que lhe estavam ligadas; este discurso pretende emitir um juízo de valor sobre a evolução social portuguesa, já que partindo de uma situação de relativo atraso em relação aos parceiros europeus, foi adoptando projectos e inovações importadas sem ter em conta os factores endógenos de transformação social (Stoer, 1982).

A actual Constituição da República Portuguesa (revisão de 1982), define de um modo geral os princípios pelos quais se rege a política educativa nacional e atribui à Assembleia da República a exclusiva competência para legislar sobre as bases do descentralizar, desconcentrar e diversificar as estruturas e acções educativas, tais como:

- contribuir para a correcção das assimetrias de desenvolvimento regional e local no âmbito do acesso aos benefícios da educação e da cultura e ciência;
- assegurar a igualdade de oportunidades para ambos os sexos;

-contribuir para desenvolver o espírito e a prática democrática;

Pretendia-se terminar com a indefinição que existia no sistema educativo português, no que diz respeito à distribuição de competências e dos poderes.

A L B S E, nos seus princípios gerais⁶, refere que todos os portugueses têm direito à educação e à cultura, nos termos da Constituição da República, sendo da “responsabilidade do Estado promover a democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efectiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares”. Refere também que o sistema educativo “responde às necessidades resultantes da realidade social, contribuindo para o desenvolvimento pleno e harmonioso de personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, que tenham uma justa e efectiva igualdade de oportunidades”.

A LBSE aponta para a descentralização, a participação e envolvimento de toda a comunidade educativa, nomeadamente alunos, professores e família, pelo que no seu art. 3.º do Cap. I, podemos ler que:

“o sistema educativo organiza-se de forma a (...) descentralizar, desconcentrar e diversificar as estruturas e acções educativas, de modo a proporcionar uma correcta adaptação às realidades, um elevado sentido de participação das populações, uma adequada participação no meio comunitário e níveis de decisão eficientes” e ainda, “contribuir para desenvolver o espírito e a prática democráticos, através da adaptação de estruturas e processos participativos na definição da política educativa, na administração e gestão do sistema escolar, e na experiência pedagógica quotidiana, em que se integram todos os intervenientes no processo educativo, em especial os alunos, os docentes e as famílias”.

Um dos objectivos estratégicos da LBSE era o de elevar o nível

⁶ Ver artigo 2.º Capítulo I

da educação do povo português. É que sendo o nível de qualificação do cidadão português médio muito inferior ao do nível médio do cidadão europeu, era-nos exigido que se tomassem medidas, tendo em vista atingir o objectivo da elevação qualitativa da formação da nossa população.

Tornava-se urgente inovar ao nível curricular e também dos conteúdos educativos e, por isso, introduziram-se novas disciplinas e novos currículos face às novas realidades sociais decorrentes da nossa pertença à União Europeia.

Outro grande objectivo da LBSE em análise era o da expansão do Ensino Superior, aproximando-o dos indicadores europeus.

Dado que em 1981 apenas 2,1% da população portuguesa tinha frequentado o ensino superior, tornou-se necessário criar condições para que se aumentasse o acesso em termos qualitativos e quantitativos, pois pretendia-se a todo o custo que este valor se aproximasse das estatísticas europeias.

2.2 A AUTONOMIA DAS ESCOLAS

Em Portugal tem vindo a ensaiar-se uma autonomia que, na prática, cremos que não passa de uma mera desconcentração, ou seja, são medidas legisladas, mas que, no dia-a-dia, não se mostram satisfatórias no pleno exercício de uma autonomia que se reclama nas Escolas.

De acordo com Formosinho (2000:78), “o tempo que se seguiu à publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986 foi tendencialmente da empresarialização da educação”. O Estado inicia o que ditou de caminho tendente ao encontro da autonomia das escolas com a publicação do Decreto-Lei n.º 43/89 de 3 de Fevereiro⁷ uma *cruzada* cujo fim não se vê com nitidez. Várias

⁷ Nos termos do artigo 3.º do regime de autonomia, administração e gestão do decreto-lei n.º43/98 de 3 de Fevereiro, considera-se autonomia o poder reconhecido à escola

medidas foram sendo introduzidas com orientação revogatória ou regulamentadora do ensino.

Com o Decreto-Lei em epígrafe preconizava-se o novo conceito de Escola, bem como uma nova relação escola/sociedade. A partir desta data, a escola assumiu-se como entidade decisiva no sistema de ensino, transformando-se num centro de desenvolvimento local, muito embora, na opinião de Afonso (2000:30), a autonomia das escolas represente apenas uma forma de articulação funcional entre o nível central e os níveis local e institucional.

A palavra autonomia, usualmente associada ao conceito de liberdade e ao direito de decisão, de certa maneira refere-se às entidades que se autogovernam, que são autónomos; no entanto, é importante não confundir autonomia com independência, pois aquele conceito, segundo Barroso (1996), é relacional; somos sempre autónomos em relação a alguém ou alguma coisa. Para que a autonomia da escola se concretizasse foi preciso elaborar um projecto educativo próprio, constituído e executado de uma forma participada e adequado às características e recursos da escola e ao meio em que se encontra.

Concluiremos, citando mais uma vez Formosinho et al (2000: 147-157), como se alcançaria uma verdadeira autonomia:

- havendo uma “escola das pessoas para as pessoas”;
- “uma escola em que agem pessoas e não lugares docentes ou horários docentes”;
- “uma escola com um corpo docente estável”;
- “uma escola com espaços e tempos para as interacções das pessoas e para o trabalho em equipa”;
- “uma escola com projectos como instrumentos do trabalho conjunto”.

pela administração educativa de tomar decisões nos domínios pedagógico, administrativo, financeiro e organizacional.

2.3 DO DECRETO-LEI 43/89 AO ACTUAL 115-A/98

Após a publicação do Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de Fevereiro, para uma escola com “mais autonomia e maior responsabilidade”, as estruturas da escola alteram-se e o Conselho Pedagógico tem a presença de um delegado por ano e curso do ensino secundário; o Conselho de Turma, a presença do delegado de turma; o Conselho Consultivo a presença de um representante da Associação de Estudantes e o Conselho Directivo um representante do pessoal não-docente.

Na passagem dos anos 80 para os anos 90, foi tomada uma medida que poderia marcar uma colisão na política educativa (Afonso, 2002:55), que foi a aprovação do Decreto-Lei n.º 172/91 de 10 de Maio, sobre a direcção e gestão das escolas; ora, como já referimos, Roberto Carneiro, citado por Afonso (2002:55), considera que esta foi “uma das Reformas mais ousadas e avançadas levadas a cabo nos planos conceptual, pedagógico e democrático”.

O Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de Maio, pretendeu, de forma inovadora, instituir um novo modelo de administração, direcção e gestão das escolas, a todas as escolas dos vários níveis de educação e de ensino.

O desenvolvimento da autonomia nas escolas, como centro das políticas educativas, tornou-se manifestamente necessário, pois a sociedade reconhece cada vez mais, que a comunidade educativa deve ser capaz de gerir os seus próprios recursos de forma consistente e participada; o reforço da autonomia das escolas, afigura-se assim como uma forma de combater as assimetrias no acesso e no sucesso educativos, por forma a corrigir desigualdades existentes. É à administração que caberá este papel regulador, como ponto sensível e crítico capaz de introduzir mudanças organizacionais no sistema educativo.

Este modelo, considerado ousado e arrojado, foi experimentado em 52 escolas, acompanhado de um intenso debate nacional em torno da democratização do ensino, da participação educativa, e da autonomia.

Em 1998 com a publicação do Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, alterado pela Lei n.º 24/99, de 22 de Abril, entende-se que a autonomia e a descentralização das escolas são aspectos fundamentais da nova organização da educação, referindo-se, no entanto, que a autonomia “não constitui um fim em si mesmo, mas uma forma de as escolas desempenharem melhor o serviço público da educação, cabendo à administração educativa uma intervenção apenas de apoio e regulação, com vista a assegurar uma efectiva igualdade de oportunidades e a correcção das desigualdades existentes”.

As estruturas da escola sofrem uma nova alteração, surgindo pela primeira vez a Assembleia de Escola, constituída por docentes, não docentes, representantes dos alunos do ensino secundário, das autarquias e associações de pais e encarregados de educação, bem como de colectividades culturais do meio em que a escola se insere. A gestão escolar passa agora a fazer-se por um Conselho Executivo/Direcção Executiva, sendo a composição do Conselho Pedagógico da responsabilidade de cada escola num máximo de 20 elementos, onde devem constar os representantes de todos os grupos que constam na Assembleia de Escola.

Seguindo a linha de pensamento de Formosinho (2000), ao analisarmos cuidadosamente a legislação promulgada relativa à autonomia, não deparamos senão com uma “desconcentração de serviços”, ou seja, todas as escolas foram obrigadas à elaboração de um projecto educativo próprio, onde se deveriam identificar as prioridades de desenvolvimento pedagógico, em planos anuais de actividades educativas e na elaboração de regulamentos internos

para todos os sectores da vida escolar, ou seja, o projecto educativo representaria uma estratégia para a concretização e desenvolvimento da autonomia exercida nos planos cultural, pedagógico, administrativo e financeiro.

Conjugando agora o Decreto-Lei n.º 43/89 com a última legislação sobre a matéria, o Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, podemos afirmar que a concretização da reforma educativa passa pela reorganização da administração educacional e pela valorização da escola como núcleo privilegiado no diálogo com a comunidade educativa local.

Procura-se construir uma escola-comunidade educativa, aumentando a representatividade e a participação de todos os actores educativos: os professores, os alunos, o pessoal não-docente, os pais e os representantes da comunidade local.

No preâmbulo do Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, alterado pela Lei n.º 24/99, de 22 de Abril, refere-se que a autonomia e a descentralização das escolas são aspectos fundamentais da nova organização da Educação, aludindo-se, no entanto, a que a autonomia “não contribui um fim em si mesmo, mas uma forma de as escolas desempenharem melhor o serviço público de educação, cabendo à administração educativa uma intervenção apenas de apoio e regulação, com vista a assegurar uma efectiva igualdade de oportunidades e a correcção das desigualdades existentes.

A implementação nacional do regime de autonomia estava prevista para ser generalizada a partir do final de 1999/2000, no entanto, até à data, apenas uma escola conseguiu assinar o respectivo contrato de autonomia.

Em nosso entender, para que esta autonomia tenha lugar, é necessário que existam condições, recursos e apoios variados que possibilitem o exercício efectivo das suas novas competências pedagógicas.

De acordo com o Decreto-Lei 115-A/98, os órgãos de administração e gestão das escolas são os seguintes:

- Assembleia de Escola (que substitui o Conselho de Escola do Decreto-Lei n.º 172/91);
- Conselho Executivo ou Director (que substitui o Director Executivo);
- Conselho Pedagógico;
- Conselho Administrativo.

A Assembleia de Escola, é o órgão que define as linhas orientadoras da escola (art.º7.º), onde devem estar representados os docentes, pais e/ou encarregados de educação, os alunos, o pessoal não-docente e a autarquia. É da sua competência o acompanhamento e a avaliação do funcionamento da instituição, bem como da aprovação do projecto educativo e do regulamento interno.

A Direcção Executiva assegurada por um Conselho Executivo ou por um Director, consoante a opção expressa no regulamento interno, é o órgão de administração e gestão da escola nas áreas pedagógica, cultural, administrativa e financeira (art.º 15.º). As suas competências, depois de ouvido o Conselho Pedagógico, são as de submeter à aprovação da Assembleia o Projecto Educativo, o Regulamento Interno e a celebração de Contratos de Autonomia.

O Conselho Pedagógico é o órgão de orientação educativa nomeadamente no domínio pedagógico-didáctico (art.º 25.º), competindo-lhe:

- avaliação dos alunos;
- gestão e flexibilidade dos currículos;
- selecção dos manuais escolares;
- propor alterações ao Regulamento Interno e ao Projecto Educativo.

O Conselho Administrativo é o órgão deliberativo em matéria

administrativo-financeira (art.º28.º) ao qual compete aprovar o projecto do orçamento e elaborar o relatório de contas de gerência e outras.

O diploma prevê ainda estruturas de orientação educativa e serviços especializados de apoio educativo (art.º34.º) com várias atribuições na área de gestão dos currículos.

Em função do novo regime de autonomia, a escola pode tomar decisões no que se refere às suas estruturas de orientação educativa, adequando-se aos desafios inerentes à revisão curricular proposta pelo Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de Março, rentabilizando recursos humanos e materiais em cooperação com os professores, pais e outros elementos da comunidade educativa.

Azevedo (1994:97), ao referir-se ao aparecimento das escolas profissionais em Portugal, refere que “a própria subordinação financeira é fortemente condicionadora da autonomia pedagógica e administrativa”, lembrando que “a autonomia só o será na medida em que resultar de uma conquista que se vai ganhando e não na medida em que traduz um atributo legalmente instituído”.

CAPÍTULO III - IGUALDADE DE OPORTUNIDADES DE ACESSO E DE SUCESSO

INTRODUÇÃO

Neste capítulo faremos uma breve referência à massificação escolar e qual o seu contributo para o abandono escolar, segundo a perspectiva de alguns autores.

Abordaremos o que se deve entender por sucesso/insucesso educativo, relacionando as causas sociais e organizacionais da escola como factores decisivos nos percursos educativos dos alunos.

Será que os alunos em risco de abandono têm perfil próprio? Como os podemos identificar?

Um dos problemas mais graves do actual sistema de ensino português é o insucesso escolar; este tem preocupado os responsáveis pelas políticas educativas: políticos, professores e a sociedade em geral.

A explicação para este problema tem-se direccionado para dificuldades relacionadas com as capacidades intelectuais dos jovens, com a escola (tamanho, organização, currículo), com o próprio aluno (falta de motivação/interesse), com o meio em que o aluno se insere e com a família ou com o nível académico dos seus pais.

A escola que somos é caracterizada pelo elevado grau de heterogeneidade sociocultural, em que as motivações, os interesses e as capacidades de aprendizagem dos alunos são muito diferentes, uma vez que com a democratização do ensino, “A escola recebe crianças com educação anterior diferente, com diferentes formas de pensamento, *habitus* de classe e capital cultural” (Pardal, 1991:17). Os estabelecimentos de ensino deveriam ter condições para o desenvolvimento de pedagogias diferenciadas, adequando a estratégia pedagógica às necessidades de cada aluno ou grupo de alunos, procurando equilibrar as diferenças através da diversificação

das ofertas educativas e de formação. A tomada de medidas que visem o combate de forma sistemática ao abandono e insucesso escolar, assumiu e assume um papel estratégico no quadro das políticas educativas.

1. A MASSIFICAÇÃO DO ENSINO E O ABANDONO ESCOLAR

À medida que a educação foi sendo considerada como um direito, tem havido um empenho cada vez maior em equilibrar a equidade com a qualidade do acesso e com a realização pessoal e social.

Esta preocupação está hoje mais presente do que nunca, pois se por um lado se pretende combater o abandono escolar, por outro luta-se para que a qualidade educacional seja uma realidade.

A expansão da escola a todas as camadas sociais obrigou à consolidação de modelos organizacionais e pedagógicos onde fosse possível abranger um elevado número de alunos. Desde o século XIX que se tem gradualmente desenvolvido um conjunto de características organizacionais e de estruturas, que se vão mantendo ao longo dos anos como características do modelo escolar, e que pretendem “ensinar a muitos como se fosse a um só” (Barroso, 1995).

Numa perspectiva conservadora, diríamos que a escola, quando abriu as portas a todos os grupos sociais, viu ocorrer um decréscimo de rigor e qualidade provocado pelo desaparecimento da competição e pela substituição da primazia dos objectivos cognitivos pela dos objectivos afectivos. Esta perspectiva condena a visão progressista da educação para a vida, uma vez que as mudanças se operam com tal rapidez que se torna impossível prever a sociedade do amanhã.

Após o 25 de Abril, a escola básica torna-se, na opinião de

Teodoro (2003,95), um “imenso parque de estacionamento onde se encontram alunos de todas as origens sociais, étnicas e culturais, com diferentes aspirações a nível pessoal”.

Neste contexto, a escola é pressionada para que a sua capacidade socializadora se acentue, mas por outro lado, a competitividade dos países em luta pelos mercados mundiais aumentará a pressão para que a escola, a todo o custo, seja o motor de selecção social através de avaliações constantes, sobre o que designam por eficácia e qualidade das escolas, levando-as a entrar em competitividade umas com as outras, principalmente a partir dos resultados dos exames a nível nacional que designamos por *rankings*.

Ao admitirmos a diversidade de alunos no nosso sistema de ensino, teremos de encontrar motivações para que o público-alvo não se sinta desiludido e abandone precocemente os seus estudos; a resposta deverá ser encontrada numa diversificação e numa gestão local do currículo (Teodoro, 2003: 96), que permita passar-se de um currículo uniforme, monótono e sem sentido para alguns, para aprendizagens diferenciadas e vocacionadas para as aspirações dos jovens.

A integração de Portugal na Comunidade Europeia trouxe ao país e ao Sistema Educativo Português novos desafios e novas perspectivas, sobretudo nas áreas em que, a nível da Europa, se vinham avançando com programas de acções comuns.

A adesão de Portugal à CEE constituiu um desafio de uma estratégia que permitiu a inserção positiva do país na comunidade; é um desafio vindo do exterior, que é feito sobre a educação e que tem como origem o mundo da actividade económica e empresarial; com efeito, a adesão à Comunidade Europeia veio provocar uma pressão sobre a qualificação da mão-de-obra nacional e veio exigir um nível de formação mais elevada a toda a população – tal facto obrigou a questionar o papel da escola na preparação dos jovens para a vida

activa e o sistema de formação profissional.

Assim, a reforma do sistema educativo assume uma relevante dimensão em todo o espaço educacional. A possibilidade da sua resolução passará forçosamente por uma procura de novos objectivos educacionais próprios de uma mudança tendencialmente vocacionada para a modernidade.

Nos nossos dias assiste-se a uma situação algo paradoxal: uma profunda crise atravessa a escola acompanhada de uma hiperescolarização. É neste contexto, em que noções como “as de projecto, autonomia, flexibilização curricular, territorialização e outras” são hoje parte integrante de uma retórica que se situa como a única narrativa legítima de se falar e de se pensar a educação “reforça uma ideologia escolocêntrica, onde a crise da escola só pode ser pensada como um apelo à intensificação” (Correia e Matos, 2001:94).

Sendo a escola, na perspectiva de Correia (ibidem), um espaço social em crise, é também onde se move o binómio educação/formação-trabalho, uma vez que, ao nível do mercado de trabalho, se vivem transformações profundas tais como a realidade do desempenho, competição e o facto dos diplomas se apresentarem cada vez mais desvalorizados, sendo que o diploma que se desvaloriza mais rapidamente é o de 9.º ano.

Segundo Canário (2000), vivemos actualmente a escola das incertezas (em que a escolarização generalizada se liga à perda de legitimidade e coerência, em termos internos, por parte da escola), e a atitude de euforia que nasceu com a escola de massas (escola de promessas), por acreditar que se podia criar uma sociedade mais igualitária e justa. A escolarização generalizada trouxe problemas, fazendo com que a escola perdesse legitimidade, e passou a ser percebida como injusta, visto que a criação de elites continua a ser um produto essencial do sistema educativo, ou seja, a escola recebe todos, ou quase todos, mas supomos que não está preparada

para trabalhar com as diferenças e, por isso, exclui uma grande parte dos que nela entram. A este propósito, Stoer e Araújo consideram que a partir da década de oitenta em Portugal se assistiu a uma “simultânea crise e consolidação da escola de massas” (2000:74).

A tão apregoada democracia e a igualdade de oportunidades parecem estar apenas na entrada, não se fazendo notar à saída; ora a escola meritocrática, no entender de Magalhães e Stoer (2002:24), foi possível realizar este objectivo, ou seja, “a implantação do princípio da igualdade de oportunidades de acesso à escola”. No entanto “a crise da escola meritocrática, em sociedades que cada vez mais se estruturam com base na diferença, ameaça pôr em causa as suas próprias conquistas” (Magalhães e Stoer, 2002:24). É, neste sentido, que a escola em vez de atenuar as desigualdades as acentua.

Com o XV governo socialista (de 1999-2002), surgiu uma nova política educativa que originou decisões propostas pela administração que vieram dar a ideia de este governo zelar pela igualdade de oportunidades; nesta altura o próprio papel do estado é posto em causa, uma vez que as políticas educativas parecem ter evoluído no “sentido de substituir a ideologia da modernização por uma outra ideologia igualmente eficaz, a ideologia da inclusão” e, por isso, passou a ser cada vez mais frequente ouvir-se “referências à contribuição da educação, para a gestão da crise social e para o combate à exclusão” (Afonso, 2000: 29-37).

Conforme refere Guerra (2003), a escola luta todos os dias para que os seus alunos sejam melhores cidadãos, mais solidários, respeitadores de valores e honestos; esta luta obriga a uma evolução constante das práticas e dos discursos pedagógicos, pelo que os professores têm que investir cada vez mais numa formação permanente que lhes permita uma reflexão transformadora.

Ao consultarmos a Constituição da República, depreende-se que todo o cidadão tem direito à educação e à cultura, cabendo ao

Estado garantir o direito à igualdade de oportunidades de acesso e êxito na escola; no entanto, verifica-se que existe uma forte contradição entre a doutrina e a prática.

Os alunos constituem a razão de funcionamento dos sistemas educativos; a massificação escolar de um número cada vez maior de indivíduos com culturas, origens, aspirações, formação e expectativas diferentes podem estar na origem do insucesso educativo, uma vez que para além destas diferenças, os indivíduos têm projectos de vida diferentes. Por isso, é cada vez mais difícil controlar os factores que afectam o abandono e as fugas registadas durante o período de escolarização. Contudo, podemos afirmar que o decréscimo do abandono escolar pode traduzir uma melhoria significativa das condições de vida, de bem-estar e de desenvolvimento socioeconómico da população (Arroteia; 1998:59).

2. O CONCEITO DE ABANDONO ESCOLAR

O conceito de abandono escolar parece não estar, ainda, bem definido. No entanto, cremos que este conceito se refira ao facto de o aluno sair da escola (que não seja por transferência ou morte), sem concluir o grau de ensino que frequenta (Benavente, 1994:26). Segundo esta autora, a saída da escola pode ocorrer no final do ano lectivo e tratar-se-á de abandono ou poderá ocorrer durante o ano, passando a designar-se por desistência.

Para Arroteia (1998a), a designação de abandono escolar engloba as saídas prematuras registadas no seio do sistema educativo, antes dos alunos completarem o ciclo de estudos que iniciaram e as outras saídas que se verificam ao longo ou no termo do ano escolar, antes, durante ou após a conclusão da escolaridade obrigatória. Considera-se um dos indicadores escolares de grande significado uma vez que, para além de permitir avaliar o rendimento escolar e a importância dos factores internos do sistema

responsáveis por esses resultados, põe ainda a descoberto as condições sociais, económicas e culturais dominantes, externas ao sistema educativo (Arroteia,1998a:103).

Tendo sido estudada no contexto de vários países, a questão do abandono não é um fenómeno específico da nossa sociedade, embora no nosso país apareça com índices muito elevados. Aparece associado ao alargamento da escolaridade obrigatória e às rupturas que aquele muitas vezes acarreta, às transformações sociais aceleradas e a vários sintomas de uma cultura “antiescola” provocados pela imagem social pouco positiva das instituições escolares e dos seus agentes.

A nível institucional, consideram-se três situações distintas:

- Abandono escolar – indivíduos que se encontram dentro da escolaridade obrigatória (dos 6 aos 15 anos de acordo com a Lei n.º 46/86) que saem da escola sem completar o 9.º ano de escolaridade.
- Saída antecipada – indivíduos dos 18 aos 24 anos que saíram da escola antes de terminarem a escolaridade obrigatória.
- Saída precoce – indivíduos dos 18 aos 24 anos que saíram da escola antes de terminarem o ensino secundário.

É em relação a esta última etapa que este estudo se vai desenvolver, uma vez que urge reduzir as taxas de “abandono” que são das mais altas da União Europeia, embora já algo se tenha feito com esse objectivo.

Ao compararmos os resultados obtidos entre 1991 e 2001, verifica-se que houve uma descida de 63,7% para 44,8% nas taxas de abandono (Quadro I), ainda que continuemos muito distantes das médias europeias.

Em Portugal, os últimos dados do Recenseamento Geral da População, em 2001, comparados com o recenseamento de 1991,

levam-nos à conclusão que os números do abandono estão a descer, embora continuem elevados quando comparados com os da U E (Quadro II).

Quadro I - Conceito e percentagens de abandono escolar

Conceito	Significado	1991	2001
Abandono	Abandonam a escola antes de completar o 9.º ano dos 6 aos 15 anos	8,10%	1,70%
Saída antecipada	Saíram da escola antes de completar o 9.ºano com idades entre os 18 e os 24 anos.	54,10%	24,60%
Saída precoce	Saíram da escola antes de terminar o secundário com idades entre os 18 e os 24 anos.	63,70%	44,80%

Fonte: INE (XIII e XIV recenseamento)

Quadro II - Saídas precoces - Portugal, alguns países da U E

	UE15	E	F	I	L	NL	A	P
HM	19%	29%	14%	26%	18%	15%	10%	45%
H	22%	35%	15%	30%	19%	17%	10%	52%
M	17%	22%	12%	23%	17%	14%	11%	38%

Fonte: Dados retirados do Eurostat

Vários têm sido os paradigmas que explicam o insucesso/abandono escolar, não sendo possível abordar o tema de um sem referir o outro.

Assim, quando utilizamos a expressão abandono escolar frequentemente relacionamo-la com a expressão insucesso escolar, sendo que este se refere a um conjunto de números, relativo a uma determinada escala, utilizada como indicador dos fracassos ou sucessos escolares dos nossos alunos.

A expressão insucesso escolar, quase sempre se refere a um conjunto de números, relativo a uma determinada escala, utilizada como indicador dos fracassos ou sucessos escolares dos nossos alunos. Fernandes (1987:13), quando fala de “insucesso escolar”, diz que esta expressão passou a ser usada quando a escolaridade se tornou obrigatória, e que, quando é usada, obriga a uma comparação, ou seja, “mau resultado em relação aos objectivos escolares, falta de bom êxito na aprendizagem, ausência de eficácia na interiorização, apreensão e assimilação dos conceitos”.

Somos da opinião de Grácio (1981:153), quando afirma que o insucesso escolar, sendo um conceito relativo, só tem sentido em relação a uma dada instituição escolar, a um certo momento do percurso escolar numa instituição e a certas normas e expectativas desta.

“Se considerarmos que o conceito de educação tem como componentes a instrução (transmissão de conhecimentos e técnicas), a socialização (transmissão de normas, valores e crenças, hábitos e atitudes) e estimulação (promoção do desenvolvimento integral do educando,...), temos de concluir que o insucesso educativo individual tanto se pode referir ao insucesso na instrução, como ao insucesso na socialização, como ao insucesso na estimulação” (Formosinho, 1988:107).

Para Afonso (1988:41), a expressão insucesso escolar, do ponto de vista científico, pode significar um conjunto de resultados nem sempre iguais, uma vez que não têm origem no mesmo paradigma teórico, ainda que se trate da análise da mesma problemática.

Para estes autores a expressão insucesso escolar refere-se quase sempre a um conjunto de percentagens e números globais em torno de alguns indicadores visíveis de fracasso escolar dos alunos (reprovações, abandono, repetências); sendo que insucesso e abandono não têm o mesmo significado, a verdade é que o insucesso leva ao abandono e o abandono ao insucesso.

2.1 TEORIAS EXPLICATIVAS DO (IN)SUCESSO/ABANDONO ESCOLAR

Como é reconhecido, existem diversos factores, individuais e sociais, que condicionam a permanência média da população discente no sistema educativo e que pode alterar a duração da sua esperança de vida escolar⁸, sendo cada vez mais difícil controlar os factores que afectam o abandono e as fugas registadas durante o período de escolarização. Verificamos, no entanto, que o seu acréscimo traduz quase sempre uma melhoria significativa das condições de vida, de bem-estar e de desenvolvimento socioeconómico da população.

Benavente (1976:19), diz-nos que o insucesso é o resultado da relação entre o aluno e a instituição escolar, afirmando que, quando estudamos o sucesso/insucesso, estamos perante três realidades concretas: o meio social, a criança e a instituição escolar. É na relação entre estas três realidades que deveremos procurar os factores do insucesso e as causas explicativas para o mesmo.

Como refere Pires (2000:202), a passagem de uma educação escolar selectiva e elitista para uma educação de massas deu origem à massificação do ensino, promovendo o desenvolvimento da burocracia no sistema escolar, aumentando o insucesso escolar e contribuindo para a degradação da qualidade deste.

Com a massificação escolar garantiu-se a escolarização de um número cada vez maior de indivíduos com culturas, origens (sociais e geográficas), aspirações, formação e expectativas distintas, os quais, compelidos ou por iniciativa própria, prosseguem as suas actividades escolares; esta população, com características etárias e sexos diferenciados, apresenta projectos e heranças muito heterogéneas, levando muitas vezes a que as condições de

⁸ Arroteia(1998:59) refere que o valor mínimo da esperança de vida escolar “deverá corresponder ao período de escolaridade obrigatória”.

acolhimento das escolas venham a manifestar-se desajustadas e pouco propiciadoras de um harmonioso e completo desenvolvimento pessoal e humano; face a esta situação, verifica-se que os mais aptos prosseguem os seus estudos e os outros permanecem no sistema escolar ou abandonam os estudos, permitindo engrossar as percentagens de insucesso escolar.

Sabe-se que os resultados do insucesso escolar são devidos não só à importância das características individuais dos alunos e do seu meio social e familiar mas também a outros factores inerentes à própria instituição escolar. Ao debruçar-se sobre este assunto, Martins (1993a, 21) referiu que o insucesso escolar se pode relacionar com a escola de massas que surgiu nos EUA no pós-guerra e que depois se disseminou, na década de cinquenta, por toda a Europa. Pretendia-se eliminar as desigualdades sociais, sustentando a noção de que todos os indivíduos podem atingir os mesmos objectivos, apenas dependendo das suas capacidades.

Neste ponto muito haveria a dizer, pois que, ao longo dos anos, vários foram os autores que tentaram explicar o insucesso educativo, apontando múltiplos factores para esta problemática. Assim, Benavente (1994:27) aponta a existência de causas múltiplas para o abandono dos estudos, destacando os contextos económicos, sociais e familiares; Ferrão et al. (2001) identificam agrupamentos lógicos de causas de abandono, apontando factores individuais, socioculturais, aspectos económicos, instabilidade do agregado familiar, mercado de trabalho ou ambiente social, referindo que o peso das questões familiares se faz sentir de forma acentuada nos abandonos mais precoces.

Curiosa é a opinião de Carneiro (1992:142), ao referir-se às causas do insucesso. Este autor refere que existe um desajuste entre a Escola actual e a geração que a frequenta, que apelidou de “a geração *CLICK*”, que nasceu com o rato na mão, e é manifestamente diferente, por ser mais interactiva e “instantânea” que a geração *ZAP*

precedente. A Escola continua a ser *ZAP*, mas a juventude é *CLICK*".⁹

Este autor refere que uma sociedade atenta aos múltiplos factores que de alguma maneira influenciam o sistema educativo, deve preparar os seus alunos para o risco, para a incerteza, para a inserção num mundo de incertezas; em seu entender, a Escola tem uma função nobre, a socialização, a interajuda dos seus membros na subsistência numa comunidade; na sua perspectiva, a Escola deve também incutir nos seus membros a "grande ideologia do futuro - a necessidade de aprender, aprender e criar esta noção ideológica quase de termos de aprender ao longo de toda a vida. (...) Uma aprendizagem que crie condições de participação na cidade, a todo o tempo e em todos os lugares" Carneiro (1992:143).

Considera o autor que se criou um mecanismo cultural do "hedonismo" consumista e que impôs o conceito do descartável.

Este sistema de ensino – fabril – faz com que todos os anos "milhares de jovens do ensino básico continuam a escapar à malha do sistema" (ibid,1992:140). Trata-se de um problema social cuja solução passará sempre por tomar medidas de uma maior diferenciação. A Escola não pode ser sempre responsabilizada por todos os problemas da sociedade. Não existe a escola que faz *milagres* na resolução de problemas da pobreza, da fome, da etnia, da marginalidade, da periferia. O problema deverá ser sempre resolvido por políticas sociais, "que devem ser horizontais e não verticais" (Carneiro, 1992:140). Políticas que façam as diversas "faces" da sociedade se unirem para procurar a solução: famílias e comunidades devem procurar as respostas e nunca através da via de

⁹ Segundo este autor - "o modelo ZAP" (aulas sequenciais, hora a hora / disciplina a disciplina), onde se tem a "ideia de que um aluno é um vaso e que a Escola deve encher de informação" (1992:142). Este modelo "nada tem a ver com a complexidade e a globalização da vida real, onde tudo se joga ao mesmo tempo e onde se exigem competências de síntese para interpretar os problemas e descodificar as soluções". (1992:130).

“decreto” dos diversos ministérios envolvidos: Segurança Social, Educação, Saúde, Emprego, Habitação. Para uma sociedade que “faliu completamente em valores, em referências, em desígnios, em substancialidade”(…) o “advento da sociedade pós-industrial é uma grande esperança: é uma “Terra Incógnita” mas certamente melhor do que aquela de onde vimos”. (ibid, 1992:144).

Segundo Pardal (1991:7), a teoria funcionalista¹⁰ vê a escola como um sistema de acção onde há “uma certa finalidade, uma significação própria e uma especificidade”, sem interferência de factores externos. Durkheim, citado por Pardal (ibidem), considera a escola como um instrumento de coesão social. No entanto, as modernas teorias da reprodução social referem que é a estrutura social que dá acompanhamento ao sistema educativo; neste contexto, até aos anos 60 o insucesso escolar era explicado pela maior ou menor capacidade dos alunos, pela sua inteligência, pelos seus dotes naturais.

A partir dos anos 70 desenvolve-se a teoria do *handicap* sociocultural, ou seja, o insucesso escolar passa a ser explicado pela origem social e familiar da criança, pela sua bagagem cultural à entrada na escola, uma vez que, de acordo com a teoria de Bernstein (Domingos et al., 1986:44), a escola está instituída num código elaborado, legitimando uma estrutura de comunicação baseada em significado universalista.

Ao consultarmos o relatório da OCDE (1992: 60), constatamos que também este refere que os resultados escolares são influenciados pela origem e meio social dos alunos e que estão directamente relacionados com o seu futuro económico e social, levando-nos a crer, que, se os alunos são provenientes de famílias organizadas, com um determinado nível de cultura e escolaridade, conseguem aprender e ser alunos com aproveitamento; no caso de

¹⁰ De acordo com esta perspectiva, a família desempenha funções importantes que contribuem para satisfazer as necessidades básicas da sociedade e para a reprodução

virem de um meio familiar desagregado, com inúmeros problemas, rapidamente irão engrossar as listas do insucesso e do abandono escolar.

Como pudemos verificar através dos autores citados, o problema do insucesso escolar provém de vários factores e não temos a pretensão de os referir de uma forma alargada. No que diz respeito a este estudo, são de destacar dois grupos de variáveis: a organização escolar e o ambiente económico-social dos alunos.

Relativamente à organização escolar, inclui-se o programa de ensino a nível nacional, o currículo escolar, a metodologia e a estratégia, os materiais de ensino, o professor, o equipamento escolar, ou seja, todas as variáveis dependentes da política educativa traçada pelo Ministério da Educação e pelo Governo e dos modos de gestão das escolas.

No que se refere ao ambiente social dos alunos, referiremos o ambiente socioeconómico, profissional e social, incluindo-se também a comunidade em que o aluno está inserido, os grupos de amigos, isto é, a influência do meio onde vive o aluno.

Perrenoud (1994:230) afirmou não se poder conceber um dispositivo e um currículo de formação inicial, sem trabalhar primeiro uma representação precisa da arte de ensinar e de ter a máxima atenção às práticas pedagógicas.

Relacionado com o insucesso escolar e/ou educativo no seio das famílias com menos possibilidades económicas e culturais, Gimeno (1984: 9-31) nota que o insucesso escolar se encontra no primeiro plano das preocupações do mundo da educação, interessando como já afirmámos, várias estratégias de pessoas nomeadamente pedagogos, psicólogos, economistas, etc., que o analisaram de ângulos diferentes. Esta questão do insucesso

da ordem social (Giddens, 2001:177).

também preocupa, obviamente, os alunos bem como as suas famílias que o consideram como uma triste realidade sempre que lhes bate à porta.

Gimeno (1984: 31-58) sistematizou os factores que podem ser determinantes para a obtenção do sucesso ou do insucesso escolar, designando esses factores como:

- Externos, neles incluindo o ambiente familiar, sociocultural e as disparidades linguísticas;
- Pessoais, englobando a inteligência e aptidões, a afectividade e os resultados escolares, as insuficiências pessoais;
- Internos, que abrangem o sistema educativo, o nível de qualificação dos professores, os programas, os calendários escolares e os horários.

No âmbito dos factores pessoais deve pôr-se em evidência a inteligência e as aptidões individuais. A este respeito, o autor afirma que não se leva em conta, em muitos casos, quando se estrutura uma turma de alunos, a questão da homogeneidade desses alunos em termos de , por exemplo, QI, o que no seu entender é grave, porque pode conduzir a que os professores sejam tentados a trabalhar mais e melhor com os alunos mais dotados, sendo levados, algumas vezes , a desfavorecer os alunos menos dotados no plano intelectual.

Também a questão da afectividade e dos resultados escolares é relevante. Gimeno (1984: 58) afirma que a escola não tem somente o objectivo de dispensar os conhecimentos e de assegurar a formação intelectual mas também de levar em conta a influência exercida por muitos outros factores como, por exemplo, o problema da afeição.

Os alunos que não encontram afeição no seu meio familiar e

social têm necessidade absoluta de a escola lhes oferecer a segurança, de lhes desenvolver o espírito de camaradagem e, ainda, de contribuir decisivamente para a sua estabilidade emocional.

Relevantes para a compreensão do insucesso escolar são as questões que se prendem com as insuficiências pessoais, como sejam os problemas de nutrição, os sensoriais, os neurológicos e muitos outros que não podemos ignorar, quando se estuda o problema do insucesso.

2.2 PERFIL DOS ALUNOS EM RISCO DE ABANDONO

Estudos realizados permitem-nos identificar os alunos que potencialmente estão em risco de abandono.

Almeida e Santos (1990:80-81), ao estudar este problema, fez um levantamento das possíveis causas de abandono da escola e enunciou algumas características que permitem identificar este grupo de risco. Segundo estes autores, são alunos que:

- têm um percurso escolar marcado por mais de um insucesso;
- têm nível etário desfasado do seu nível académico (sendo esse desfasamento consequência do insucesso anterior);
- vivem longe da escola e/ou estão condicionados pelos transportes;
- não têm um projecto de vida exigente em termos de escolaridade;
- têm dificuldades económicas (dificultam as despesas que a escola impõe, ex. livros, propinas);
- têm outras actividades por que se interessam mais (a nível de desporto, por exemplo, futebol pré-profissional) e que podem não conciliar com os estudos;
- o meio em que vivem pode atrair precocemente para o mundo do trabalho (ainda que a situação económica familiar não necessite);

- a sua integração na escola é difícil e não se interessam por estudar (estudam por imposição da família).

Estas características levam-nos a concluir que o abandono escolar tem diversas causas e que envolvem um conjunto de factores, podendo estes ser internos ou externos em relação à escola, cabendo à instituição escolar encontrar estratégias pedagógicas diferenciadas e organizacionais.

Estamos de acordo com Benavente (1994:29-30) quando refere que “fracas ambições escolares e fracos resultados, atracção pelo mercado de trabalho, professores pouco motivantes e ausência de empatia caracterizam as situações de potencial abandono escolar. Tais situações ocorrem no quadro de assimetrias e desigualdades sociais e de uma instituição escolar cujo conteúdo e práticas não se adequam à diversidade de quem hoje a frequenta”.

Assim sendo, concordamos com os autores que consideram que o abandono escolar deve ser prevenido e que as intervenções prioritárias se devem centrar nos potenciais casos de abandono.

2.3 CONSEQUÊNCIAS DO ABANDONO ESCOLAR

As elevadas taxas de abandono escolar prejudicam a produtividade da nação, pois levam à mão-de-obra barata e desqualificada, dando origem à pobreza e marginalidade.

Os jovens que entram no mercado de trabalho sem pelo menos a escolaridade obrigatória serão adultos com grandes dificuldades de integração e progressão social.

A inserção profissional precoce aliada ao abandono escolar será geradora de desigualdades sociais, pois o indivíduo não estará preparado para adquirir novas competências nem para frequentar formação mais específica, ou seja, terá mais dificuldade na sua reconversão profissional e, por conseguinte, na competitividade que se desenvolve nas empresas.

A falta de qualificação e de escolarização causa prejuízo às empresas, com repercussão na economia do país, daí que o combate ao abandono escolar seja um desafio que o sistema educativo se propõe vencer, contando com o apoio das empresas e dos parceiros sociais.

3. COMBATE AO ABANDONO/INSUCESSO

Sabendo que um dos principais problemas da pedagogia é o das motivações, tem-se procurado soluções nas teorias sociológicas e filosóficas respeitantes à natureza do Homem. Todo o ser humano necessita de encontrar um equilíbrio entre a estrutura social em que vive, as suas práticas e resultados e as suas próprias atitudes e comportamentos.

Vários têm sido os estudos no sentido de combater o insucesso educativo, tendo os diferentes autores chegado a algumas conclusões que nem sempre são coincidentes. Martins (1993:22) refere que “a resolução do insucesso escolar massivo terá de passar, em primeiro lugar, pela alteração de mentalidades dos que fazem a política da educação(...)”, e de seguida enuncia algumas medidas em tudo semelhantes aos princípios de Philippe Perrenoud. Este autor (2003:104), nos seus estudos sobre a avaliação dos resultados escolares, refere que “quase todas as reformas escolares pretendem melhorar a eficácia da escola, nomeadamente combatendo o insucesso escolar e as suas desigualdades”. Considerando que se deve aderir “ao princípio da educabilidade de todos” tendo por base a existência de dez princípios para aumentar a eficácia do Sistema Educativo, passaremos a indicar:

- Políticas Educativas mais duradoiras, sistémicas e negociadas;
- Instituições com meios para serem autónomas;
- Profissionais competentes, autónomos e empenhados em

mudar as práticas;

- Chefias que exerçam liderança profissional e não controlo burocrático;
- Currículos flexíveis visando objectivos de formação explícita;
- Didácticas construtivistas;
- Organização escolar ao serviço de uma pedagogia diferenciada;
- Divisão equitativa e negociada do trabalho educativo entre pais e a escola;
- Professores apoiados pelas Ciências Sociais e Humanas;
- Uma cultura de avaliação mais inteligente.

Bordieu (1987) in Arroteia (1993), no seu artigo sobre “Propostas Para o Ensino do Futuro”, refere que o ensino deveria mobilizar todos os meios para ultrapassar as diversas dificuldades que os jovens encontram na escola, dando autonomia às escolas, em matéria de criação de cursos, sendo estes sustentados pelo Estado, desde que culturalmente fossem importantes. Não deixa, no entanto, de lembrar que “os particularismos culturais linguísticos e religiosos” devem ser respeitados, zelando o Estado pela qualidade pedagógica de todas as instituições de ensino.

Para combater o abandono escolar, torna-se necessário que a própria escola e o meio onde ela está inserida devam conjugar esforços “por forma a contribuírem para o desenvolvimento global da personalidade dos alunos, bem como para o progresso social e para a democratização da sociedade” (Arroteia, 1998a: 53).

Um bom clima na sala de aula, em toda a instituição escolar, começa com uma satisfatória relação afectiva entre todos os seus membros, sejam eles alunos, professores, funcionários ou membros da direcção da mesma, e poderá também ser um dos meios de combate ao insucesso escolar.

3.1 AS ALTERNATIVAS PARA O SUCESSO ESCOLAR

A integração europeia levou Portugal a assumir características de uma sociedade aberta aos mercados e orientada por princípios democráticos; decorrente destas novas políticas, surgiram as alterações socioeconómicas que, por seu lado, alteraram as estruturas de emprego e assistiu-se à diminuição do emprego nos sectores primário e secundário, nomeadamente em certos sectores de actividades produtivas tradicionais, ou seja, as pequenas empresas. Para estas empresas, tornou-se complicado entrar num modelo de desenvolvimento em que a competitividade não assente no baixo custo de mão de obra, mas na sua qualificação; a modernização e reconversão dos sectores tradicionais tornou-se difícil, pois exige reformas estruturais nomeadamente ao nível da modernização dos equipamentos, infra-estruturas e alteração das condições de trabalho e requalificação profissional.

Com o fim de se promover o sucesso educativo, as políticas educativas de Portugal deram início ao apoio social de alguns alunos desfavorecidos, a fim de colmatar as possíveis diferenças. O IASE (Instituto de Apoio Sócio Educativo), promoveu auxílios económicos directos, destinados a participar, de acordo com o grau de carências dos alunos, modalidades de apoio tais como livros e material escolar, alojamento, alimentação e transportes. As políticas desenvolvidas por esta instituição visam proporcionar aos alunos condições materiais de acesso ao ensino, no entanto, como refere Martins (1991:21), não podendo assegurar-se que tenha havido redução no insucesso escolar.

Com o fim de combater o insucesso escolar, principalmente nos primeiros anos de ciclo, foi criado em 1988 o PIPSE (Programa Interministerial de Promoção do Sucesso Educativo) que visava aumentar e articular as acções existentes, criando em simultâneo outras afim de minorar os *handicaps* físicos, psíquicos e sociais dos

alunos; com este programa pretendia-se preparar os pais e encarregados de educação, professores e autarquias, representantes dos interesses económicos e culturais locais, para o desempenho de novos papéis no âmbito da gestão escolar.

Martins (1991:22) refere que as acções desenvolvidas por estas instituições procuraram que as condições de acesso e de sucesso fossem reais, chegando mesmo a chamar-lhe “escola democrática”. No entanto, se no primeiro caso os efeitos parecem ter surtido efeito, o mesmo não se pode dizer quanto às taxas de insucesso, uma vez que estas apresentam uma evolução descontínua. Neste contexto, Benavente. (1994) diz que outros projectos se seguiram¹¹, mas que sem qualquer explicação foram desaparecendo.

Pela resolução do Conselho de Ministros n.º 29/91 foi instituído o PEPT (Programa de Educação Para Todos), cujo principal objectivo é fazer cumprir o efectivo cumprimento da escolaridade de 9 e 12 anos.

De 1992 a 1996 a situação de desemprego em Portugal agravou-se, e, embora este agravamento tenha incidido em todos os grupos etários, o grupo dos jovens foi um dos mais afectados¹². Esta questão do desemprego reflecte a ideia que é a população mais jovem que apresenta mais dificuldades de inserção no mercado de trabalho, já que na sua maioria não possuía qualquer aptidão para a vida activa.

Neste contexto, o estado português constituiu o Programa para a Inserção dos Jovens na Vida Activa, onde se garantia o acesso generalizado à educação e a qualidade dessa mesma educação; a política educativa subjacente a este Programa é atravessada por “duas vertentes estruturantes: a vertente da modernização e a vertente da democratização” (Canário, 2000: 139).

¹¹ Benavente aponta como medidas de combate ao insucesso escolar o aparecimento do centro de Apoio pedagógico, Unidades de Orientação e de Apoio Educativo e projectos de escolas em zonas mais degradadas.

¹² Fonte: Instituto Nacional de Estatística (INE); em 1992 contava-se cerca de 75 mil desempregados jovens, em 1996 este número passou para 110 mil jovens.

No campo cultural, a globalização é um fenómeno que se relaciona com o consumismo, com o espaço informático, cada vez mais fora do controlo do estado-nação; o desejo de igualizar os desempenhos no mercado de trabalho, diminuindo o impacto das diferenças e reforçando a homogeneização, parece induzir ao fenómeno preocupante com que nos deparamos, o insucesso escolar.

Esta globalização pode levar à perda de identidade, à descaracterização, e, por isso, são criadas tensões entre o global e o local. No meio educativo vivem-se tensões entre as tendências descentralizadoras como, por exemplo, a implementação dos Territórios de Intervenção Educativa Prioritária TEIP (Despacho n.º 147-B/ME/96, de 1 de Agosto, e o Despacho Conjunto n.º 73/SEAE/SEEI/96, de 3 de Setembro).

Simultaneamente, segundo Canário (2000), vivemos hoje a *escola das incertezas*¹³. A atitude de euforia que nasceu com a escola de massas (escola de promessas¹⁴), por acreditar que se podia criar uma sociedade igualitária e justa. A escolarização generalizada trouxe problemas, a escola perdeu legitimidade e passou a ser percebida como injusta, pois a criação de elites continua a ser um produto essencial do sistema educativo.

Na verdade, o paradigma elitista preconizado pela *escola das certezas*¹⁵, anterior à escola das promessas, no fundo ainda permanece de forma dominante; a escola recebe todos, mas não está preparada para trabalhar com as diferenças e, por isso, exclui uma grande parte dos que nela entram, que engrossam as hostes do abandono escolar.

À luz do slogan “paixão da educação” e do consequente “Pacto Educativo para o Futuro” (Fernandes, 2001:24), dos governos

¹³ Segundo Canário, é a escola que temos hoje, em que a escolarização generalizada se liga à perda de legitimidade e coerência, em termos internos, por parte da escola (Canário, 2000).

¹⁴ Para Canário esta escola está associada à criação da escola de massas, aparece numa atitude de euforia, com a promessa de desenvolvimento e de criação de sociedades mais igualitárias

¹⁵ Escola que em termos históricos, tem como referência a II Guerra Mundial, em que havia uma harmonia entre a forma escolar e a organização escolar; era uma escola com prestígio (Canário, 2000).

socialistas de 1995/1999 e 1999/2002, surgiu uma “(nova) política educativa” que originou decisões propostas pela administração, umas mais consensuais que outras, que vieram dar a ideia de uma tentativa deste governo zelar pela igualdade de oportunidades. Com esta intenção governativa veiculada no Pacto Educativo, o próprio papel do Estado é posto em causa, pois passa de entidade centralizadora a entidade reguladora; no entender de Correia (2001), o Estado já não pode assegurar o princípio de igualdade de oportunidades e este tem de ser assegurado localmente.

De acordo com Azevedo (1994: 107), com a unificação, não se acabou com a estratificação social pela simples razão de que a escola, quaisquer que sejam as suas reviravoltas internas, não gera nem elimina a estratificação social; uniformizar e unificar os percursos de formação, dando o mesmo a todos, não favorece a igualdade de oportunidades (...).

Desde o início da década de setenta, que as novas políticas defendem que o princípio da igualdade de oportunidades na educação significa que toda a inferioridade individual, económica, social ou cultural deve ser compensada pelo sistema educativo de forma a não constituir factor de discriminação face ao sucesso escolar, ou seja, a igualdade de oportunidades significará desigualdade de condições de ensino no sentido de compensação das diferenças, à partida, dos diferentes alunos que chegam à escola.

Com a finalidade de combater as desigualdades, criaram-se programas de alimentação, transportes, bolsas e subsídios. No campo pedagógico desenvolveram-se programas especiais de ensino de compensação, de recuperação e de ensino especial individualizado. Contudo, estas medidas parecem não ser suficientes para a democratização do ensino em Portugal.

Para democratizar o ensino e contribuir para o combate às desigualdades sociais, é preciso ter um conhecimento concreto e profundo do que se passa em cada zona, em cada escola e ao nível

de cada aluno.

O processo de democratização do ensino é lento, mas só se poderá fazer integrado numa política de combate democrático às outras desigualdades sociais.

3.2 MEDIDAS NACIONAIS PARA A PROMOÇÃO DO SUCESSO

As políticas de combate ao insucesso escolar em Portugal vêm no seguimento do que se tem passado em outros países sendo condicionadas pelo tipo de entendimento que dele se tenha e das suas causas. Neste ponto apresentamos as medidas e programas com vista à promoção do sucesso escolar, no sentido de proporcionar aos jovens abrangidos pelo enquadramento legal da escolaridade obrigatória, a possibilidade de acesso, frequência, benefícios de sucesso, promover o desenvolvimento do aluno e levá-lo a adquirir competências de estudo, uma vez que, intervindo ao nível das competências de estudo, estamos a promover o desenvolvimento pessoal do aluno.

De forma sintética, podemos agrupar as “políticas” de promoção do sucesso nos seguintes pólos:

-O IASE (Instituto de Apoio Sócio Educativo) visa apoiar alunos socialmente desfavorecidos ou com *handicaps* físicos e psicológicos, como já anteriormente referimos. As modalidades de ajuda têm consistido predominantemente em auxílios económicos directos, que se destinam a participar em parte ou na totalidade, de acordo com o grau de carências do aluno, modalidades de apoio indispensáveis à frequência escolar, livros e material escolar, alojamento, alimentação e transportes, estando estes a cargo das autarquias desde 1984.

A este respeito, Martins (1991) refere que as políticas desenvolvidas por esta instituição visam levar o aluno à escola e proporcionar-lhe condições materiais para que ele aí se mantenha,

pondo em dúvida se estas terão influência na redução do insucesso escolar dos alunos (1991:21).

O PIPSE (Programa Interministerial de Promoção do Sucesso Educativo) criado em 1988, em 60 concelhos, visa potenciar e articular as acções existentes e criar outras no sentido de minorar os handicaps físicos, psíquicos e sociais dos alunos; este programa assumiu como tarefa de elevada prioridade o combate ao insucesso escolar, com especial relevo para os ciclos iniciais de escolaridade básica, particularmente nos meios socioculturais desfavorecidos.

No período de governação socialista, de 1995 a 2002, as políticas educativas parecem ter evoluído no “sentido de substituir a ideologia da modernização por uma outra ideologia igualmente eficaz, a ideologia da inclusão” (Afonso, 2000:29), e, por isso passou a ser mais frequente no discurso educativo oficial ouvir-se “referências à contribuição da educação para a gestão da crise social e para o combate à exclusão” (Afonso, 2000:37). Sobre essas medidas, criação dos TEIP e os currículos alternativos, surgiram algumas críticas e, em vez de permitirem uma maior igualdade, vincaram uma maior desigualdade de oportunidades.

Segundo Canário (2000) os TEIP, desde que foram criados até à sua operacionalidade, apresentaram uma grande incoerência no rumo dos seus objectivos que, começando por ser a possível concretização do princípio de igualdade de oportunidades (Despacho n.º 147-B/ME/96), passam a ser, com o Despacho Conjunto n.º 73/SEAE/SEEI/96, uma forma de desenvolver projectos plurianuais que visam a melhoria da qualidade educativa e a promoção da inovação; nos finais de 1997, já nenhum dos objectivos anteriores é focado, pondo-se agora a tónica na luta contra a exclusão social. Canário (2000:143) realça o carácter ambíguo desta medida, ao referir que “a coexistência entre lógicas distintas e marcadas por profundas contradições que remontam num caso aos anos 60 e 70 (lógica da igualdade de oportunidades), e aos anos 80 e sobretudo 90 (casos da lógica da qualidade e da luta contra a exclusão)”.

O Despacho n.º 22/SEEI/96, ao criar os currículos alternativos, é objecto de reacções diversas face aos seus efeitos. Stoer, Cortesão e Magalhães (1997) pronunciaram-se contra esta medida, pois, em seu entender, a escola que deveria ser para todos acabava por se situar numa lógica de selecção e de exclusão.

Os CEF's são também uma medida que assenta em princípios que parecem responder a muitos dos problemas que se vivem na escola e na sociedade actual, como o insucesso escolar, o abandono da escolaridade, a desmotivação pela escola, o desemprego dos jovens, a fraca ligação da escola com o mundo do trabalho. Canário (2000:32) refere-se a estas medidas com uma visão muito negativa, visto que se esperam “consequências perversas (...) pelo facto de, frequentemente, estas estratégias de gestão das desigualdades no interior da escola acabarem (apesar da eventual boa intencionalidade pedagógica) por dar lugar a novos e subtis processos de reprodução social e cultural”.

Este autor refere também que, quando se verifica o resultado destas medidas, não é o que à partida se pretendia, ou seja, combater a exclusão social através de práticas educativas mais emancipatórias.

Na década de noventa, também o modelo de avaliação dos alunos do ensino básico, criado pelo Despacho Normativo n.º 98 A/92, de 20 de Junho, prevê a aplicação de medidas de compensação educativas no desenvolvimento de programas específicos ou alternativos de modo a superar as dificuldades detectadas.

3.2.1 - PROGRAMA DO XVII GOVERNO CONSTITUCIONAL

(Período 2005 – 2009)

De acordo com o programa do XVII Governo Constitucional, uma das grandes preocupações governamentais é colocar o ensino

em Portugal num patamar igualitário aos parceiros da U.E.. Urge “superar o atraso educativo português” e essa meta destina-se, prioritariamente, aos níveis do ensino básico e secundário, a todos os alunos, quer se situem em escolas do litoral como em escolas do interior. Essas medidas aplicam-se, sem excepção, a todos, mas principal e designadamente aos alunos com menores apoios socioeducativos, aos alunos que “nasceram em Portugal” e também àqueles que provêm de países de imigração. Serão sempre “políticas que consigam obter avanços claros e sustentados” que estarão a ser postas em prática de modo a dar oportunidade a toda a população estudantil de conseguirem aprendizagens de qualidade e novas competências para a inserção na sociedade.

As propostas de trabalho deste governo vêm na esteira das medidas definidas pela Estratégia de Lisboa que, como é do conhecimento geral, se pauta pelo objectivo de fazer “da sociedade da informação e do conhecimento uma alavanca para a coesão social e a modernização económica e tecnológica”. Então, para a concretização destas metas, o governo definiu, para a legislatura, algumas medidas de carácter inclusivo (in Programa do XVII Governo Constitucional: 7 - 26), que pretendem abranger todos os indivíduos menores de 18 anos de modo que, mesmo em contexto de trabalho, consigam finalizar percursos escolares, de índole profissional, preferencialmente, e que sejam equivalentes ao ensino obrigatório.

O Ministério da Educação assume como objectivo fundamental uma aproximação incrementada entre o ensino secundário e o sistema de formação profissional. Assim, esta parceria tem a virtude de obter uma racionalização de energias e de recursos. Aquele objectivo será atingido com o acréscimo dos cursos virados às ciências e às tecnologias quer sejam cursos gerais, tecnológicos ou profissionais. Também, e pensando mais uma vez na redução das retenções e do abandono escolares, é criado um novo programa “baseado em estudo complementar e utilização das novas

Tecnologias de Informação e Comunicação (vulgarmente conhecidas por TIC'S)".

Essas metas, tão “almejadas”, não devem, no entanto, perder de vista a qualidade educativa, como se afirma no documento ora interpretado. Entende-se, já num futuro muito próximo, que a “educação fundamental será básica e secundária” (com a duração de doze anos) e que visará a “aquisição de competências e capacidades”. A avaliação final dos alunos concretizar-se-á no final do 12.º ano com exames nacionais. Esta fase encerrará um ciclo na vida entre o prosseguimento imediato de estudos superiores ou o enveredar por uma entrada no mercado do trabalho. Para o sucesso deste projecto, o Governo implementará medidas que passam pela “formação inicial e contínua dos educadores” bem como pela “avaliação e certificação de manuais escolares” (medidas de racionalização do uso dos mesmos sem “perder de vista” a sua qualidade/actualização).

3.2.2 - NOVA ESTRUTURA DO PRODEP III

(por efeito da reprogramação intercalar)

O programa Educação (PRODEP III), no seu articulado inicial e, mais ainda, com a última reprogramação intercalar, tem um papel fundamental no que concerne ao melhoramento da qualidade do ensino em Portugal. O objectivo final é atingir níveis de excelência nos ensinos básico e secundário sendo que tais medidas propõem:

- “Melhorar a qualidade da Educação Básica, contribuindo para uma cultura de iniciativa, responsabilidade e cidadania activa”;
- “Expandir e diversificar a formação inicial de jovens, apostando na Qualidade e Elevada Empregabilidade das novas gerações”;
- “Promover a Aprendizagem ao Longo da Vida e melhorar

a Empregabilidade das novas gerações”;

- “Promover o desenvolvimento da sociedade da Informação e do Conhecimento em Portugal”.

Estes objectivos só serão alcançados com um ensino de qualidade que dote as pessoas com qualificações/competências ajustadas às exigências duma sociedade global. Para a concretização daqueles objectivos é de referência a medida que diz respeito aos “Programas Operacionais Regionais” que concorrem com investimentos para as infra-estruturas da educação pré-escolar, dos ensinos básico e secundário e ainda do ensino profissional.

A estrutura do PRODEP III apoia-se em “quatro eixos prioritários” que, por sua vez, englobam diversas medidas concorrentes aos fins a atingir. Referiremos alguns que nos mereceram mais atenção:

EIXO 1 – visa a promoção da Empregabilidade (ao nível da qualificação e quantificação) concentrando-se os investimentos “na formação inicial dos jovens entre os 15 e os 21 anos”;

Medida 7 (FEDER) – que visa o “apoio social à mobilidade inter-regional e intra-regional dos estudantes dos Ensinos Secundário e Superior”;

Medida 8 (FEDER) – que contempla as infra-estruturas dos ensinos básico e secundário.

EIXO 2: programa que vem ao encontro de parcerias entre as “instituições escolares e as empresas e organizações económicas” no sentido da promoção/generalização de estágios de modo a apoiar os jovens na transição para a vida activa. Neste ponto salienta-se a Medida 3 (FSE) – que contempla “Programas de estágios nos Cursos Tecnológicos”.

EIXO 3: - valoriza a formação de docentes, o “apetrechamento

informático das redes dos ensinos básico e secundário”...Neste ponto temos como medida de destaque a Medida 5 (FSE) – que, no sentido de se atingir aquele primeiro objectivo, implementa a “acção 5.1 – Formação Contínua e Especializada de Docentes e Outros Agentes da Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário”.

Por fim, a Medida 9 (FEDER) – onde se pretende, apostando no apetrechamento informático das escolas e a ligação à Internet e Intranets, desenvolver as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC`S)

3.2.3 - OFERTA DE CURSOS PROFISSIONAIS NAS ESCOLAS PÚBLICAS

O atraso que nos separa dos países mais desenvolvidos radica, em grande medida, no insuficiente nível de qualificação da população portuguesa. A solidez do processo de modernização do país depende essencialmente da melhoria da qualificação do povo português. A estratégia da *Iniciativa Novas Oportunidades* tem dois pilares fundamentais. Em primeiro lugar, fazer do ensino profissionalizante de nível secundário uma verdadeira e real opção, dando Oportunidades Novas aos nossos jovens. O segundo pilar é o de elevar a formação de base dos trabalhadores, dar a todos aqueles que entraram na vida activa com baixos níveis de escolaridade, uma *Nova Oportunidade* para poderem recuperar, completar e progredir nos seus estudos, ou seja, o que se pretende é dar um forte e decisivo impulso à qualificação dos portugueses, fazendo com que as vagas em vias profissionalizantes representem, em 2010, metade do total de vagas ao nível do ensino secundário e assumindo uma estratégia nova – prioridade à formação de base dos trabalhadores– qualificando 1.000.000 de activos até 2010.

A “Iniciativa Novas Oportunidades” congregou uma grande

adesão das escolas. Tal facto permite um boom na oferta de cursos profissionais nas escolas secundárias públicas. Tais resultados superaram todas as expectativas sendo que de 72 turmas passar-se-á para 450 no ano lectivo de 2006/2007, reflectindo um aumento superior a 500 por cento.

Esta estratégia de remediação é considerada uma medida de eleição no combate ao abandono e insucesso escolares. A meta a alcançar é a maior inserção dos jovens na frequência de cursos profissionalizantes o que já acontece na maioria dos países da OCDE.

A “*Iniciativa Novas Oportunidades*” tem ainda como meta atingir uma ligação mais estreita das escolas ao meio social e económico local de modo a articular as necessidades de formação e empregabilidade da região com as ofertas curriculares das escolas. As empresas e outras organizações, em protocolo, comprometem-se a receber os alunos finalistas para estágio, em contexto de trabalho, de modo a que estes tenham a sua primeira experiência no mundo laboral.

CAPÍTULO IV - INDICADORES DE QUALIDADE DO SISTEMA ESCOLAR

Actualmente pede-se à escola não só a transmissão de saberes, e saber fazer, que evoluem a um ritmo vertiginoso, mas também formação nos valores e atitudes, tarefa anteriormente repartida pela família e pela igreja; pede-se também a afirmação da autoridade que os alunos não encontram na família nem na sociedade, que eduque para a vida num ambiente ecológico, quando à sua volta as agressões são constantes, que transmita a história e a herança cultural da nação, quando em seu redor tudo e todos vivem num imediatismo assustador, que guarde os filhos enquanto os progenitores vão para o trabalho...

Quase tudo se pede à escola, sem se indagar se ela reúne condições para responder a tantas solicitações.

Na base desta questão está por definir qual o verdadeiro papel que a escola deve desempenhar e o peso que na educação global dos jovens esse encargo deve representar. A concluir-se pela inevitabilidade da atribuição à escola deste leque alargado de tarefas educativas, então há que repensar todo o quadro organizacional, espacial e sobretudo humano em que a escola se move.

Faremos uma abordagem mais ou menos sucinta, focando de que modo a organização das Escolas, os currículos, a constituição de turmas, e os horários podem influenciar o insucesso escolar.

Como atrás referimos, o actual modelo de ensino assenta apenas na avaliação da inteligência única – a cognitiva – enquanto outras inteligências são subalternizadas fortemente. Falamos dos “múltiplos talentos”, as “inteligências artísticas”, as “capacidades de comunicação”, as “capacidades psicomotoras”, os “talentos técnicos”, “relacionais” ou “desportivos” (Carneiro, 1992:138). É necessária “a abertura da educação às múltiplas inteligências, aos múltiplos

talentos, sobretudo nos últimos anos da escolaridade básica e obrigatória (Carneiro, 1992:138). Segundo o mesmo autor aquele ensino deveria ser “diferenciado de acordo com as aptidões e talentos naturais de cada um”.

Carneiro propõe que a Escola não seja um terminal burocrático do Estado, antes deve ser restituída às suas comunidades locais de pertença. Assim, caberá ao Estado o papel de regulador, financiador, avaliador, garante da justiça equitativa, que estabelece metas e standards nacionais. Esta linha de pensamento revelada pelo autor corresponde a um novo modelo do sistema educativo que, de acordo com a sua experiência de vida, designadamente como Ministro da Educação e docente, certamente levaria a resultados francamente melhores do que os actuais.

Associada a esta problemática estão as motivações de ordem social, laboral e económica que geram esta transferência de responsabilidades das famílias para a escola e a transformam num prestador de serviços sociais.

Embora o âmbito deste trabalho seja mais restrito, podemos desde já afirmar que, em nosso entender, por mais sofisticado que seja o projecto educativo da escola, por mais qualificado que seja o corpo docente e por melhores que sejam os espaços físicos, jamais se poderá substituir integralmente o contexto afectivo familiar.

1. CONTEXTO FAMILIAR

A Sociedade em geral, tem vindo a sofrer ao longo dos tempos significativas alterações. Durante o século XX, o predomínio da família nuclear sofreu uma erosão, principalmente nas sociedades industrializadas, existindo actualmente uma grande diversidade de formas familiares (Giddens, 2001:200). A família, núcleo primordial de educação, tem vindo sistematicamente a delegar esse papel na

escola, dado que é no contexto educativo que as crianças passam a maior parte do dia. No entanto, nenhuma instituição poderá substituir a família, e não nos parece razoável que seja apenas a escola a transmissora de valores, tão necessários para o normal desenvolvimento dos jovens, tais como a democracia, as regras para a sã convivência, o respeito pelo outro, a solidariedade, a tolerância, o esforço pessoal.

Apesar de o Relatório para a Unesco da Comissão Internacional para o séc. XXI (Delors, 2003: 95) referir que: “a família constitui o primeiro lugar de toda e qualquer educação e assegura, por isso, a ligação entre o afectivo e o cognitivo, assim como a transmissão de valores e normas”, actualmente a relação familiar limita-se ao estritamente necessário; os pais colocam cedo os filhos em amas, creches ou infantários, chegam a casa exaustos e a criança fica em segundo plano, dando-se apenas atenção ao estritamente necessário, ou seja, às necessidades físicas e materiais da criança, à alimentação, à higiene e ao descanso.

A família não se pode demitir do seu papel e legar toda a responsabilidade à escola, onde o jovem passa grande parte do seu tempo. É na família que os jovens adquirem os modelos de conduta que exteriorizam, garantindo assim uma certa continuidade na transmissão de valores de pais para filhos. A verdade é que os jovens de hoje adquirem a sua identidade dentro e fora da família, que poderá ou não ser coincidente.

No entender de Azevedo (1994:155) “as sociedades de hoje - pais, responsáveis políticos e religiosos, partidos e empresários - tendem a transferir para o terreno da educação escolar responsabilidades que outrora estavam distribuídas por várias instituições e em equilíbrios sociais mais estáveis”.

Não esqueçamos, porém, que as sociedades modernas impõem ritmos e horários de trabalho que impossibilitam as famílias de

desempenhar o seu tradicional papel na educação das crianças, isto para não falarmos dos que vivem em ambientes monoparentais ou simplesmente sem uma verdadeira família.

Verificando-se a ausência de uma educação familiar por demissão ou impossibilidade prática das famílias assumirem o seu papel, deve a escola tentar suprir, na medida do possível, essa lacuna?

As escolas podem e devem estar atentas às necessidades reais dos seus educandos e, numa postura subsidiária, preparar projectos e investir em vertentes educativas não educacionais, de uma forma isolada ou repartindo essa responsabilidade pela comunidade que servem; a questão dos ritmos e horários escolares e a ocupação dos tempos livres dos jovens ganham especial relevo pelas oportunidades da educação não formal e informal que proporcionam, pela função social de guarda que exercem, e também porque a própria LBSE prevê a responsabilidade da escola na sua ocupação.

2. CONTEXTO ESCOLAR

Um dos aspectos fundamentais da qualidade de um sistema de ensino depende da estrutura organizacional que é a escola, principalmente em:

- Condições escolares. Dimensão da população discente e docente, clima de escola, número de alunos por turma e por professor;
- Tempo dedicado pelos alunos à realização de actividades escolares (actividades lectivas, actividades não lectivas, trabalhos de casa,...);
- Duração do ano escolar do aluno, ritmo do ano escolar, absentismo dos professores e dos alunos;
- Formas de gestão e participação na gestão escolar;
- Colocação de professores, sua distribuição pelos grupos de

docência e funções que desempenham.

A discriminação positiva destes factores poderá levar a uma melhoria da qualidade do ensino, não sendo sem razão que nas escolas existem problemas de organização que podem ter soluções muito diversas e que, uma vez resolvidos, não garantem só por si a qualidade dos processos.

Segundo o relatório da O.C.D.E. (1992: 136), está provado que as escolas mais pequenas criam um clima acolhedor de solidariedade; este é também um factor de grande importância, pois o equilíbrio entre a ordem, a disciplina e o bem-estar dos alunos é um óptimo contributo para distinguir as escolas boas das “menos boas”.

De referir que um dos indicadores para falar de qualidade nas escolas, é o *ratio* de alunos por professor; no entanto ainda não está cientificamente comprovado que a diminuição do tamanho dos grupos leva só por si à melhoria dos resultados nem à mudança de processos educativos. Supõe-se que ainda não se encontrou uma relação entre qualidade e tamanho ideal de um grupo de alunos, porque os resultados não dependem de um factor estatístico, mas sim do professor, dos alunos e da actividade didáctica que realizam.

Cabe aqui falar da oportunidade de uma prática de auto avaliação das escolas de modo a melhorar o funcionamento do estabelecimento e facilitar a concepção e a execução do respectivo projecto educativo.

A avaliação da escola, no plano da avaliação institucional, tornou-se uma questão central no debate relativo à qualidade do sistema escolar, tema este de consenso ou de desacordo, conforme as perspectivas.

A qualidade de uma escola não se obtém somente pela eficácia e eficiência mas sobretudo pela sua capacidade de inovação e de

reflexão. As escolas reflexivas, com o seu próprio programa de investigação, desenvolvimento e formação, caracterizam-se pela mudança e pela inovação.

2.1 FACTORES INTERNOS

O conjunto de factores internos à escola, que condicionam os seus desempenhos, a sua história, os seus recursos, as características dos seus alunos, os seus docentes e não docentes, é também condicionante da qualidade numa escola.

O corpo docente de um estabelecimento de ensino é em grande parte responsabilizado pelos resultados obtidos; o facto de se tratar de um corpo docente estável ou não, supõe-se que terá muito a ver com a qualidade de ensino na escola. Para além do corpo docente também o pessoal não docente pode interferir na qualidade, visto que este é consciente do seu papel na consecução dos objectivos da escola, é dedicado à sua tarefa e assume-se como educador, complementando a acção do pessoal docente.

Por último, recordemos que a população discente intervém fortemente nos resultados obtidos, senão vejamos: os alunos podem vir de estratos sociais em que as famílias possuem habilitações de nível superior ou possuem pelo menos o ensino secundário; ou podem vir de estratos sociais mais desfavorecidos, não tendo um ambiente familiar que lhes estimule as aprendizagens ou em que as famílias têm dificuldades financeiras; neste caso os alunos terão mais necessidades, ora o esforço e o empenho da escola deverão ser maiores, para que se eleve o seu nível escolar. Para satisfazer o princípio da igualdade, é necessário aplicar normas que contemplem e superem estas dificuldades - trata-se de direitos assentes sobre uma identidade particular que, segundo a lei de bases do sistema educativo, deve responder às necessidades resultantes da realidade social.

2.1.1 LIDERANÇA

Outro factor determinante da qualidade da escola decorre do tipo de liderança que esta tem. Cada vez mais se exige das escolas equipas directivas, capazes de estimular o trabalho dos professores, que contribuam para que o local de trabalho seja um meio de enriquecimento profissional, e contribuindo ainda para o desenvolvimento organizativo da escola, com uma gestão eficaz de todo o pessoal.

Nas escolas eficazes a liderança é forte e com objectivos claros; há acordo e cooperação entre a direcção e os professores sobre os objectivos que se pretendem atingir, estando os docentes implicados nas decisões e na missão da escola; definem-se normas de melhoria contínua, que são iguais para professores e alunos, e determinam-se estratégias que promovem o desenvolvimento, conciliando-as com as características da cultura de escola.

O poder político, conferindo à escola o papel de mera executora das determinações dos órgãos centrais do sistema educativo, impediu-a de encontrar respostas flexíveis que permitissem satisfazer as necessidades do meio social que a envolvia, condicionando-a a reproduzir os mecanismos selectivos da escola básica de elites na escola básica de massas.

À medida que a educação foi sendo considerada como um direito, tem havido também um empenho cada vez maior em equilibrar a equidade com a qualidade, o acesso com a realização pessoal e social. Esta preocupação está hoje mais presente do que nunca, pois se por um lado se pretende combater o abandono escolar, por outro luta-se para que a qualidade educacional seja uma realidade.

Neste contexto, e no que diz respeito às lideranças intermédias, entendemos que a função do Director de Turma é, ao

nível da gestão intermédia, de articulação do projecto de vida do aluno com as expectativas da família e também o de mediador dos actores educativos (órgãos de gestão, professores, família, alunos), quer ao nível do (in)sucesso quer ao nível das emoções e gestão de conflitos.

As funções do Director de Turma englobam um conjunto de competências que a nível institucional vêm expressas no Decreto Regulamentar n.º 10/99, de 21 de Julho, sendo-lhe atribuída a coordenação das actividades do conselho de turma; este docente é designado pela direcção executiva, de entre os professores da turma, sendo escolhido preferencialmente um docente profissionalizado.

Sem prejuízo de outras competências fixadas na lei e no regulamento interno, ao director de turma compete:

- ✓ assegurar a articulação entre os professores da turma e com os alunos, pais e encarregados de educação;
- ✓ promover a comunicação e formas de trabalho cooperativo entre professores e alunos;
- ✓ coordenar, em colaboração com os docentes da turma, a adequação de actividades, conteúdos, estratégias e métodos de trabalho à situação concreta do grupo e à especificidade de cada aluno;
- ✓ articular as actividades da turma com os pais e encarregados de educação promovendo a sua participação;
- ✓ coordenar o processo de avaliação dos alunos garantindo o seu carácter globalizante e integrador;
- ✓ apresentar à direcção executiva um relatório crítico, anual, do trabalho desenvolvido.

Roldão (1995:4), ao referir-se às funções de Director de Turma, diz que estas incorporam um conjunto de vertentes de actuação correspondendo aos seus diversos intervenientes: os alunos, os professores e os encarregados de educação, sendo fundamental a

sua actuação junto dos docentes da turma, visto que tem uma responsabilidade particular em relação a esta.

2.1.2 PROJECTO EDUCATIVO

Para Costa (1997:93) o PEE é um documento que representa a planificação da vida escolar, funcionando como fulcro para toda actividade que se possa desenvolver na escola, podendo mesmo ser utilizado para justificar “tomadas de decisão” e como boletim de informação e de negociação junto das autoridades administrativas. O Projecto Educativo constitui também um documento “cujo objectivo prioritário consiste na sua interiorização pela comunidade educativa de modo a que se estabeleça uma coesão forte entre os seus membros” (Costa, 1997:98).

Uma vez que é a partir do PEE que se pode orientar a vida da escola, este será um documento poderoso que nos auxilia no combate ao insucesso/abandono escolar, pois a partir deste, a escola pode traçar o seu rumo de maneira a que os membros da comunidade escolar se empenhem no sucesso educativo. Este documento faz parte de um conjunto de procedimentos básicos que a escola produz com a intenção de estruturar, coordenar e controlar a acção educativa, já que a sua função basilar consistirá em legitimar o pretendo bom funcionamento da organização escolar, respondendo deste modo, às expectativas dos diversos interessados – administração, pais, professores e comunidade em geral (Costa, 1997: 104-105).

Guerra (2002) apresenta vários pressupostos para a necessidade de um PEE dos quais passamos a falar. Sabe-se que, sempre que se unem forças, o resultado é muito melhor do que o simples somatório das componentes. Reflectindo sobre esta “máxima”, para o interior da Escola poder-se-á inferir que o resultado do esforço comum da comunidade escolar em torno de um projecto

será mais profícuo do que o esforço de cada um *per si*.

O PEE, como afirma Guerra, “é uma plataforma de análise sobre a qual se constrói o conhecimento e a acção educativa de uma ideia de articulação de reflexões diversas – envolvimento de toda a comunidade. Então a sua implementação terá como objectivo impedir a improvisação, a rotina, o individualismo, a inércia, a ingenuidade e o peso excessivo da sorte” (Guerra, 2002:9). Inere desta afirmação o papel importante do PEE, pois ele deverá ser pensado/elaborado à luz da ciência da educação, isto é, ao ser “aplicado” deverá contribuir sempre para uma mudança na educação. Mudança no sentido positivo, pois deverá induzir a uma reflexão crítica e a uma compreensão profunda da Escola e do ensino.

Para além dessa reflexão, o PEE permite o trabalho partilhado dos professores. Como refere Guerra (2002:100), o PEE é um “instrumento de formação de professores”, pois “permite analisar de forma sistemática e partilhada, planificar de uma forma coordenada e avaliar de forma coerente o processo de intervenção na Escola”.

O Projecto Educativo de Escola - PEE- exige que se acabe com as divergências entre as teorias e a prática; não menos importante é a acção comunicativa que deve estar sempre presente num PEE.

Na “Organização Escola” a comunicação é algo de importância vital; como refere Guerra (2002:88) ela é “a essência da Escola”(…) “é a seiva da organização”. Sendo um dado adquirido que anda “lado a lado” com a informação, o «binómio» comunicação/informação é, sem dúvida, uma mais valia para a Escola.

Outro atributo de importância no PEE prende-se com “valores” que questionem os membros da comunidade educativa sobre a “opressão e injustiça existentes nas suas próprias estruturas e relações”, logo também a interpretação desses valores na comunidade onde os alunos estão inseridos deve ser objecto de

reflexão para o interior da Escola.

. De acordo com Guerra (2002:105), também o PEE é um instrumento de meditação sobre a vida escolar; entende que o seu “funcionamento, relações, utilização dos recursos e o seu sentido” deve ser feito com base no raciocínio dialético para que não se aceitem dados adquiridos, mas que se questione as suas contradições da vida escolar. Ele deve questionar quais os destinatários do conhecimento desenvolvido no interior da Escola e de que modo influenciará (ou não) a comunidade exterior na transformação para uma sociedade mais justa.

Partindo da premissa que “tudo” é questionável, algo existe que obriga a tal prática, ou seja, a descoberta e a preocupação com “as patologias sociais”. Nesse sentido Guerra é de opinião que a Escola não se deve confinar ao seu interior, visto que esta não existe desinserida de uma comunidade social mais ampla pelo que não deve e não pode ficar à margem da “ordem social em que se desenvolve” (Guerra, 2002:105).

O PEE “alimenta-se” do conhecimento e este gera-se, muitas vezes, a partir do conflito organizativo. Não se pode pensar, porém, que esse conflito seja prejudicial à organização; é sim um “elemento inerente à vida organizativa” (Guerra, 2002:109). De acordo com este autor o conflito cataliza a reflexão e a crítica, pois “permite analisar o que nele se descobre”. Existe ainda no conflito, uma faceta que pode ser “promotora de reflexão e geradora de uma força transformadora e emancipadora”. O autor refere que essa força se consubstancia no “papel dos proscritos do sistema escolar, dos discriminados pelo mesmo, dos fracassados” (Guerra, 2002:109).

A implementação do PEE, de acordo com Guerra, deve ser criteriosa. É necessário um estudo, tão aprofundado quanto possível, das fases a desenvolver durante a vigência do PEE e as

“condições/meios”disponíveis. Esse estudo terá a função de diagnóstico de toda a envolvente, de modo a “articular acções” a pôr em prática, devendo estar “sustentadas, dinamizadas e apoiadas pelas decisões dos administradores da educação” (Guerra , 2002:110).

Não basta criar e pôr em prática um PEE considerado de qualidade. A sua avaliação é de substancial importância, uma vez que ajustará eventuais desvios da orientação inicialmente traçada. A dinâmica do mundo em que vivemos obriga a constantes modificações/adaptações com vista ao alcance dos objectivos propostos. São os “planos” que se vão modificando/introduzindo, de forma a acompanhar aquela dinâmica.

De acordo com Guerra (2002:111) a avaliação, deve ser “qualitativa”; estar “atenta a processos”, (...) “deve dar voz a todos os participantes”. A avaliação não deve ser entendida como um “fenómeno alheio, desconexo e acrescentado”, mas como parte integrante da “experimentação educativa que é o PEE”.

2.1.3 CONSTITUIÇÃO DE TURMAS

Tendo consciência de que a heterogeneidade e a diversidade cultural existem na população que acede às escolas, será importante reflectir sobre o modo como a organização das turmas interfere na rentabilização dessa heterogeneidade, tornando-a uma mais valia fundamental na promoção da igualdade de acesso à educação e, consequentemente, a uma maior igualdade de sucesso.

Hoje é unânime a opinião de que a escola tende a diluir as heterogeneidades, ao funcionar para o *aluno-tipo*. O insucesso resulta, em grande parte, da divergência entre a escola, com as suas propostas, exigências, linguagem, etc. e os alunos, com os seus interesses, o seu nível de saber, a sua linguagem.

Interessa, pois, ultrapassar esta tendência à “normalização,

adoptando propostas e estratégias de ensino-aprendizagem que respeitem a heterogeneidade presente na aula, que contribuam para um sucesso escolar menos limitado a grupos socioculturais privilegiados”.

Na organização de turmas, tal como refere Cortesão (2000:7),”o que acontece com maior facilidade é optar-se por certos critérios de organização, sem que se tenha consciência dos efeitos uniformizadores e selectivos que eles poderão obter”. Assim, quer se dê prioridade à idade do aluno, à zona de origem, aos grupos sociais e étnicos, todos estes critérios poderão conduzir à agregação social claramente homogeneizante.

Encarando a heterogeneidade como fonte de desenvolvimento e enriquecimento mútuo, deve-se ”evitar a constituição de turmas rotuláveis e promover alguma mistura de alunos com características de certo modo diferentes” (2000: 10).

Assim sendo, a solução poderá estar na constituição de turmas heterogéneas, evitando, contudo, a heterogeneidade excessiva, por exemplo, extremos de idades muito díspares.

A escola, ou melhor, os professores devem fazer um esforço para conhecer os seus alunos, apresentando propostas mais flexíveis e variadas de ensino-aprendizagem, dirigido a diferentes grupos de alunos presentes na sala de aula.

Ao aceitar a heterogeneidade, a escola adapta-se também ao aluno, contribuindo para um sucesso escolar menos limitado a grupos socioculturais privilegiados.

Guerra (2002:262) aponta que actualmente “a prática institucional de agrupar em turmas tem hoje, no nosso sistema, um grave inconveniente”, trata-se apenas de aplicar a legislação, que tem sempre latente a tendência a “homogeneizar e a excluir os critérios na idade cronológica do aluno”.

As turmas são constituídas sem a preocupação da

heterogeneidade e a diversidade que “se esconde por detrás dos processos evolutivos”. Quando se utiliza o “critério único da idade para agrupar e para avaliar e promover é quase tão arbitrário como utilizar o critério da estatura”.

Segundo Guerra (2002:263), ao fazer-se o agrupamento das turmas, poder-se-ão utilizar vários critérios de “diferente natureza e importância” e obter bons resultados. Na sua investigação o autor refere que, em experiências, utilizou “mais de vinte”: capacidade intelectual, conhecimentos prévios, interesse pela tarefa, experiência adquirida, sexo, cultura, atitudes, amizade, desenvolvimento corporal, etc. A sua utilização dependerá daquilo que aqui chamamos referentes fundamentais.

A constituição das turmas, o agrupar de alunos, como entende o autor, deve assentar em quatro pilares basilares:

- Flexibilidade versus rigidez,
- Homogeneidade versus diversidade;
- Abrangência versus especialização;
- Adaptabilidade versus uniformidade.

Segundo o autor, flexibilizar referir-se-á sempre à hipótese de mudança. Esta característica deve ser uma constante na Escola, pois a rigidez organizativa “cristaliza” a Escola em muitas áreas e impede a adaptação a situações novas e indagadoras. A rigidez impede que se leve a cabo “teorias sobre a aprendizagem, os sucessos da psicologia e os conhecimentos sobre a psicologia...”. Quando seria ideal levar à prática esses conhecimentos, em tempo oportuno, “a rotina e o imobilismo impedem” essa prática.

O autor mostra-se manifestamente contra essa rigidez e francamente a favor da flexibilidade, uma vez que o processo de aprendizagem exige uma evolução dinâmica e com ritmos e maneiras diferentes consoante as pessoas a quem o ensino se dirige.

Guerra (2002:264) considera que o “agrupamento por idade

como critério único encerra uma falácia relativamente à diversidade”. Explica a sua teoria, afirmando que nenhuma turma consegue ser formada por alunos “completamente homogêneos”. Entende o autor que, antes de mais, se deve analisar de que modo se “inter-relacionam a homogeneidade do grupo com a necessidade de se adaptar à diversidade individual a ela adjacente”.

Quando o currículo é abrangente, Guerra considera que os alunos devem ter direito a conteúdos comuns e experiências similares. É fundamental que a todos, sem excepção, chegue uma “quantidade” de cultura que lhes dê hipótese de aceder a ela de modo a entrarem no mundo que os rodeia com as mesmas condições. Daí ser necessário, de acordo com Guerra, que as diferenças existentes, por via da procedência dos alunos, sejam colmatadas. Exige à escola mais uma função social, “nivelar”...as “diferenças de origem”. Só assim, entende o autor, se pode “ajudar mais os que menos têm, e prestar uma maior ajuda aos que menos podem”.

Uma vez que não se consegue, diríamos ser impossível, agrupamentos homogêneos, torna-se necessária uma “adaptação ao modo peculiar de ser e de estar de cada aluno”. Nunca se deve pensar na “generalidade”, pelo contrário, deve ter-se sempre em conta a adaptação ao aluno, caso contrário pode nunca ser possível chegar-se a uma aprendizagem concreta.

De acordo com Guerra (2002:265), o objectivo perseguido – sucesso – nunca se encontrará e será sempre procurado um “culpado” que arque com o fracasso obtido.

Para além das questões de natureza social, também a organização da própria escola pode ser a causa do insucesso escolar.

Pires et al (1991, 195-212) referem a existência de outras razões que explicam o insucesso escolar e afectam o aluno. São as

“determinantes escolares do insucesso” que classifica como determinantes administrativas e determinantes políticas.

2.1.4 -AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS

Atente-se também na avaliação como indicador preponderante na qualidade escolar. Se todo o ensino decorre num ambiente de controlo em que se torna necessário julgar e tomar decisões relativas ao progresso e à certificação, logicamente que o sistema escolar não pode prescindir de um sistema de avaliação fiável, eficaz e regular que lhe dê credibilidade social e que permita o sucesso dos alunos, apesar das suas dificuldades, diferenças individuais e ritmos de aprendizagem.

A fim de se evitarem situações graves que por norma conduzem ao insucesso escolar e também educativo, deve ter-se em conta a importância da função de avaliar que tem hoje um lugar preponderante em qualquer operação do planeamento sistemático e nos mais diversos domínios, logo, devemos avaliar se ao longo do percurso educativo se estão a cometer erros ou desvios o que, a não ser feito, pode conduzir ao insucesso final já sem remédio.

A função da avaliação é justamente contribuir para os sucessos em causa e averiguar em que medida foram conseguidos.

Pires (1989) atribui uma enorme relevância ao rigor da mediação da aprendizagem; o aluno pode ser condenado ao insucesso por razões exteriores à aprendizagem, tais como um teste inadequado ou um erro estatístico do professor, acrescentando que, embora sabendo-se que as razões de insucesso escolar são múltiplas e se prendem com alguns factores não controláveis pelo professor, muitas têm aí as suas raízes.

A aprendizagem escolar diz respeito tão só às actividades

cognitivas abrangendo áreas como a afectiva, a social, a motora, embora se reconheça que são as actividades cognitivas que mais prendem a atenção dos professores.

A qualidade de um sistema educativo mede-se também pelos níveis escolares alcançados pelos alunos nos mais diversos momentos e modalidades de avaliação. Seria fácil avaliar a qualidade da escola, se o resultado de um aluno num teste ou num trabalho pudesse expressar com realismo o seu empenho na aprendizagem e as suas capacidades intelectuais. Num processo de ensino-aprendizagem o insucesso/sucesso dos alunos depende de muitos factores que não são explicados somente pelo funcionamento da escola enquanto entidade formadora.

A avaliação dos alunos por uma modalidade de avaliação exclusivamente sumativa deixa de ter sentido quando se pretende que a escola, além de difusora de conhecimentos básicos, seja um espaço de encontro educativo que salvguarde as diferenças individuais e a pluralidade de aprendizagens dos alunos.

Promover-se-á, assim, a valorização da avaliação formativa que permite ajudar o aluno a ultrapassar as dificuldades de aprendizagem e auxiliar o professor a diferenciar o ensino e a fazer as alterações curriculares de modo a caminhar no sentido de uma pedagogia diferenciada.

Supomos que a avaliação formativa não pode conduzir a uma diminuição qualitativa das aprendizagens, como se pode supor na substituição da reprovação, sem outros meios de compensação educativa, pela retenção ou pela facilitação da progressão numa atitude de *laissez faire, laissez passer*.

Na avaliação dos alunos aposta-se principalmente no desenvolvimento de capacidades cognitivas e na aprendizagem de coisas mensuráveis. Não é, portanto, de surpreender que a nota quantificada represente um fim em si mesmo, convertendo-se em

principal o que deveria ser secundário, daí a conseqüente fuga às aulas da parte dos alunos que demonstram poucas capacidades e que têm poucas perspectivas de realização de vida.

Em nome de uma mudança qualitativa da educação, de uma motivação dos alunos e de uma maior credibilidade para o sistema escolar formal – é preciso repensar as novas características das tarefas de avaliação, aceitando que a escola não é o único local que define as aprendizagens dos alunos e que a qualidade destas não se explica unicamente pela performance adquirida por aqueles num dado momento.

A avaliação e a qualidade de ensino, integrada numa avaliação da reforma curricular, observam-se, fundamentalmente, pelos indicadores de excelência, resultantes da avaliação do curriculum, dos professores, dos alunos, dos recursos e das escolas.

2.1.5 OS PROFESSORES

O papel dos professores torna-se um dos indicadores principais da qualidade do sistema escolar, requerendo-se, para tal, uma válida e congruente formação inicial e contínua e uma dignificação social da função docente.

Sem professores motivados e participativos, cujas atitudes estejam enquadradas nos processos de mudança e de inovação educativa, não pode haver uma qualidade substantiva do ensino e das aprendizagens dos alunos.

Como se reconhece no relatório da O.C.D.E. (1992:110), a competência e a dedicação do corpo docente são condições indispensáveis para um ensino de qualidade que passará por quatro medidas: atrair bons candidatos, dar-lhes uma melhor formação, manter a competência do corpo docente em exercício, e de uma forma geral, tentar reanimar a moral do docente e motivá-lo.

Na procura de uma qualidade do sistema escolar, os professores serão submetidos a uma avaliação que não se deve realizar pela aplicação de critérios meramente administrativos.

Pardal (1993:24) considera o professor, para além de transmissor de conhecimentos e de valores, um gerador de expectativas do “poder político, das famílias e dos alunos”. O professor actual precisa de conhecer profundamente a disciplina que ensina, e também o meio social dos alunos com os quais trabalha e as características da sociedade em que trabalha; precisa também de entender o desenvolvimento psicomotor dos seus alunos e as diferentes concepções de educação, ou seja, o professor precisa de uma formação equilibrada (Pardal, 1993:36).

No actual sistema de contratação de docentes a escolha é feita a partir de uma lista de seriação que tem em conta apenas uma classificação numérica, até às milésimas, resultando, muito mais do que seria desejável, algumas “aberrações”, tais como para a leccionação de uma qualquer disciplina numa Escola, por exemplo, do Algarve, contrata-se um docente de Bragança, sendo que o inverso também pode ser verdadeiro. Carneiro (1992:133) defende que a contratação deve ser feita pela via da “localização dos processos de recrutamento dentro das regras globais nacionais que garantam condições mínimas de segurança na carreira”. O júri de selecção dos candidatos deverá escolher, sem pressões, com imparcialidade, seriando e tendo apenas como objectivo “as competências para leccionar numa Escola que tem um projecto educativo próprio” .

Pela experiência que possuímos, assiste-nos o direito de corroborar com esta afirmação. Para uma mobilização aceitável dos professores e para que resulte o “espírito de comunidade” perguntamos de acordo com o autor, porque não se criam incentivos

à atracção ou fixação de bons professores, segundo as suas prioridades estratégicas de desenvolvimento?” (1992:134).

Segundo Silva (2002:63), em finais de 1995, quando o XIII Governo Constitucional iniciou um novo ciclo de política educativa, valorizou-se a educação para o desenvolvimento, dando especial atenção à valorização das escolas e do corpo docente; estas medidas teriam como finalidade o combate ao abandono escolar e à exclusão social, promovendo a escola inclusiva. Ao nível do ensino secundário, são institucionalizados os exames a nível nacional de 12.^o ano e protege-se o ensino profissional; reforça-se a autonomia das escolas e aposta-se na qualidade do ensino superior.

Volvidos dez anos, verificamos que tais medidas não surtiram o efeito desejado e que actualmente a escola encontra-se espartilhada, por um lado, pelas pressões sociais para que a escola seja uma “instância socializadora”, e, por outro lado, pelo sector da economia dos mercados mundiais e do “neoliberalismo dominante no plano ideológico”, para que a escola retome o seu papel de “seleccionador social”, através da avaliação externa, recorrendo aos rankings das instituições escolares.

2.2 FACTORES EXTERNOS

A comunidade vê a escola como uma instituição que promove o sucesso das crianças e dos jovens e funciona como factor de pressão externa sobre esta.

As expectativas das famílias e da comunidade quanto ao futuro dos jovens são elevadas. Os pais desejam que os seus filhos ingressem no ensino superior e vêem a escola como uma forma de promover o seu futuro; em alguns casos, a intenção de os seus filhos prosseguirem estudos superiores corresponde apenas a um desejo de ascensão social.

2.2.1 RECURSOS MATERIAIS

Os recursos materiais são imprescindíveis na promoção da qualidade de ensino, embora seja difícil provar de forma experimental que exista uma rigorosa relação de causa - efeito entre os recursos e os resultados. O sub-financiamento de uma escola traduz-se, entre outros aspectos, na inexistência de uma produção de materiais curriculares e didáticos que alterem significativamente o espaço de comunicação pedagógica numa aula e nos espaços pouco propícios para a criação de ambiente de aprendizagem.

Perrenoud (1994:339) define tudo o que contribui para oferecer à criança um ambiente físico e social propício às aprendizagens extra-escolares: livros, obras de arte, discos, viagens, relações sociais da família, deverá estar presente nas aprendizagens que desenvolvem pouco a pouco a inteligência da criança e os seus saberes pré-escolares.

Bernstein citado por Domingos (1986:50-57), referia que a competência linguística é influenciada pelo meio e não apenas pelo QI no que concerne ao vocabulário e às estruturas sintáticas.

2.2.2 CURRÍCULOS

Um dos principais factores que podem condicionar o sucesso dos jovens é o que vulgarmente designamos por currículo. Roldão (1995:2) considera que a noção de currículo é muito vasta e que se articula com diversas concepções educativas, considerando que, para enquadrar a noção de gestão curricular, é necessário clarificar a que se refere currículo e desenvolvimento curricular.

Embora o conceito de currículo tenha uma diversidade de perspectivas abrangentes, Roldão refere que, em termos operativos,

podemos considerar “que o currículo é, essencialmente, um *corpus* ou elenco de alguma coisa – conteúdos, experiências, processos, actividades, aprendizagens - que se propõe como percurso de aprendizagem numa dada instituição escolar, englobando o desenvolvimento curricular - “o conjunto de processos accionados para elaborar/ construir uma proposta curricular”- e, por outro lado, as actividades realizadas para o concretizar e actualizar nas situações de ensino-aprendizagem, numa dinâmica de inter-relação entre currículo e desenvolvimento curricular.

Zabalza (1998) considera, no entanto, que se pode e deve proceder a um processo que permite converter um currículo num projecto, visto que considera que o currículo é geral, descontextualizado e normativo. Neste contexto, e remetendo-nos para Arroteia (1998:45), este defende para os currículos um modelo onde os “programas definidos pelo Estado seriam mínimos, e a maior componente seria subdividida em três partes”, “componente nacional” “componente regional” e “componente local”, abrindo uma excepção para as disciplinas de teor exacto, (por exemplo a Matemática, teria 90% da componente nacional e o restante das outras componentes); disciplinas “adaptáveis”, como Ciências Sociais, Meio Físico e Social ou Ciências do Ambiente poderiam ter uma carga nacional de 20%, regional de 30% e local de 50%.

Em Portugal, sendo os currículos definidos a nível nacional, são pouco flexíveis, considerando-os Zabalza currículos *standart*, ou, como refere Formosinho (1987), currículos uniformes, sobre os quais quer os órgãos de gestão da escola quer os órgãos intermédios do sistema , coordenadores de departamento, estruturam em cada grupo disciplinar a gestão curricular da respectiva disciplina. Por sua vez, aos professores de cada turma e de cada disciplina compete-lhes a gestão directa do currículo em articulação com os elementos anteriormente referenciados.

Os alunos são o último elo por quem o currículo é experienciado e que é o resultado da gestão curricular que tiver n.º concretizado a estes diferentes níveis.

Quando se fala em currículo escolar, Pardal (1993:13) lembra que se deve ter em atenção a diversidade de conteúdos, o que origina uma ambiguidade e uma dificuldade em caracterizar o mesmo, pois existem diferentes perspectivas de o abordar¹⁶.

Este autor referencia que um currículo não se reduz a um plano de estudos com dados cognitivos e de valores nem a um plano de actuação capaz de levar aos objectivos pretendidos a nível das aprendizagens, apontando o currículo como um instrumento ao serviço de um tipo de educação, considerado portador de virtualidades tendentes a harmonizar o homem com um determinado meio, uma determinada cultura e uma determinada perspectiva de evolução social (ibidem,1993:20).

Pardal (1993:22) considera que o currículo escolar é um factor de desequilíbrio e de insucesso escolar, já que nos encontramos perante “uma escola massificada (...), heterogénea, utilizando para todos os alunos um mesmo currículo”, e pergunta, se os currículos não foram construídos, tendo em atenção as aspirações de cada um, como podem responder às suas expectativas não sendo os alunos iguais ao nível da cultura e do social?

Guerra (2002:115), quando se refere à escola, diz que a engrenagem pronta a funcionar “é accionada a partir de instâncias institucionais”. De acordo com o mesmo autor, alguns autores (Salaman e Thomson, 1984), consideram a Escola como uma “instituição paralítica” (2002:168), pois, como já se referiu, ela não possui capacidade própria para actuar em diversos pontos de importância crucial, considerando que as prescrições legais e as pressões sociais “asfixiam” a instituição escolar, não tendo

comparação possível com outros organismos do Estado, conclui que “por isso essa instituição – ESCOLA – forçosamente domesticada, tem de desempenhar a tarefa de desenvolver a autonomia dos seus protagonistas” (2002:168).

A realidade actual da Escola tornou-se, assim, desmotivante. Quando deveria ser uma Escola pró-activa passou a ser, simplesmente, reactiva, mas a um ritmo demasiado lento. Num tempo em que tudo muda a um ritmo quase “alucinante” a Escola mostra-se, cada vez mais, descontextualizada dessa realidade. Os alunos acumulam “competências” na vivência das suas comunidades de origem; pensamos ser necessário, por se tornar proveitoso, retirar daí dividendos, “trabalhando/aproveitando” esses conhecimentos e moldando-os aos temas curriculares. Mas essa situação não é sequer encarada e, quando os alunos chegam à Escola, conforme refere o autor, constata-se que os “seus objectivos já estão determinados, as suas normas marcadas, os *curricula* e programas já previamente fixados, os seus currículos e os seus horários já estabelecidos” (Guerra, 2002:187).

Quem decide um horário, um currículo, uma construção escolar decide a prática, “faz a prática”, comunica pressupostos à prática, mais do que quem formaliza um conhecimento sobre o aluno ou sobre o ensino. Em educação, a criação de conhecimento incide na prática, na medida em que influencia todos quantos tomam decisões sobre a prática. Essa é a via da utilidade que, obviamente, não reside apenas nos professores” (Guerra 2002:241). Como se depreende do pensamento do autor, a Escola está condicionada, pois “a preocupação rigorosa e disciplinadora na dinâmica organizativa da Escola deixa pouco espaço à iniciativa” (2002:258). Estando tudo tão escrupulosamente definido/prescrito, a margem de iniciativa, mesmo com uma criação imaginativa de qualidade, é demasiado escassa e

¹⁶ Parda (1993:13) indica as perspectivas epistemológica, filosófica, sociológica...

gera desmotivação.

Essa “rigidez normativa e regulamentar” deixa tudo demasiado definido, “porque o professor, por si próprio, não fará as coisas bem feitas”. E o professor questionar-se-á sobre outro modo de desempenhar a sua tarefa, mas há-de concluir não ser possível. De acordo com Guerra (2002:257), existe, porém, algo que no contexto actual deve ser feito sob pena de graves prejuízos serem causados – destinar um tempo razoável à “planificação conjunta do desenvolvimento do desenho curricular”. Deve existir uma “discussão partilhada dos processos de planificação”. O autor lembra, a título de alerta: (...)“neste momento, joga-se uma boa parte da riqueza do programa curricular que se desenvolverá ao longo do curso” (ibidem). Também é sua opinião que deve existir “critério valioso” na distribuição das disciplinas, nos cursos, nas direcções de turma. A título de remate, o autor entende que deve, ainda, existir uma estabilização nas “equipas que possam realizar processos de certa duração”... e uma coordenação eficaz que assegure “as condições para desenvolver projectos curriculares de qualidade” (2002:259).

. De acordo com Carneiro (1992), o Estado, apesar de toda a mudança na sociedade, continua a ter uma visão da escolaridade obrigatória como única e ministrada do mesmo modo, independentemente das diferenças dos seus jovens, meio social de habitação, origens. Persiste, assim, num “autismo”confrangedor e, em última análise, prejudicial. Ora, “com a escolaridade obrigatória, a Escola tornou-se a arena dos maiores combates da criança. Falar de sucesso ou de insucesso escolar é pôr em causa, não apenas o aluno, mas os professores, os pais, o ambiente que rodeia a criança (...) toda a sociedade” (Oliveira, 1999:203).

3. CONTEXTO SOCIAL: DESAJUSTE DA ESCOLA VERSUS SOCIEDADE

Ao analisarmos o relatório da O.C.D.E. (1992: 60), constatamos que este refere que os resultados escolares são influenciados pela origem e meio social dos alunos e estão directamente relacionados com o seu futuro económico e social. Supomos então que, se os alunos são provenientes de famílias organizadas com um determinado nível de cultura e escolaridade conseguem aprender e serem alunos com aproveitamento; no caso de virem de um meio familiar desagregado, com inúmeros problemas, rapidamente vão engrossar as listas do insucesso e do abandono escolar.

Estamos de acordo com Azevedo (2001:40), quando diz que em Portugal “...apesar da abertura democrática e até das políticas voluntaristas de democratização do ensino, apesar do incremento da educação pré-escolar e do reforço da acção social escolar, apesar da diminuição da diversidade de percursos escolares(...) o sistema de ensino continua a ser incapaz de vencer a discriminação socioeconómica que existe à partida, entre os seus alunos.”

Pardal (1991, 24) afirma que “a educação não está à margem da estratificação social nem da mobilidade desta. Estratificação social e educação interpenetram-se de tal forma que os efeitos de uma sobre a outra se fazem sentir como suporte mútuo”.

Este autor conclui pela necessidade de conhecer as relações entre a mobilidade social e a própria educação como forma de potenciar o conhecimento sobre a sociedade.

Arroteia (1991:55) atribui um grande peso ao problema da educação como forma de inserção social, crendo que deverá ser o sistema educativo a criar uma rede de interacções complexas que obrigam a ter em conta a realidade social envolvente.

Cherkaoui (1986: 43) considera que a origem social é medida

pela profissão do pai e pelo seu nível cultural, que determina o seu rendimento. Em sua opinião, o sucesso escolar do aluno está directamente relacionado com a sua origem social: se o estatuto social da família é elevado, o sucesso escolar também será.

Na perspectiva de Carneiro (1992), com a globalização tudo o que era adquirido deixou de o ser; o contrato social, - “Pleno emprego; Estado Providência; Protecção Institucional contra os riscos do desemprego, da doença, da velhice”, do “pós-guerra” faliu, como refere o autor.

Ainda, segundo o referido autor, numa sociedade atenta a estes factos o sistema educativo deve preparar os seus alunos para o risco, para a incerteza, para a inserção num mundo onde a precariedade e a escuridão são sempre maiores do que as certezas. A Escola, de acordo com o citado autor, tem uma função nobre – a socialização – a inter-ajuda dos seus membros na vivência numa comunidade a serem membros participativos, a conhecer as regras da sua convivência e, por fim, ensinarem aos seus elementos a serem produtivos numa economia.

A Escola deve, também, incutir nos seus membros a “grande ideologia do futuro - a necessidade de aprender, aprender, e criar esta noção ideológica quase de termos de aprender ao longo de toda a vida. (...) Uma aprendizagem que crie condições de participação na cidade, a todo o tempo e em todos os lugares” (Carneiro,1992:143). Considera o autor que se criou um mecanismo cultural do “hedonismo” consumista e que impôs o conceito do descartável.

Skilbeck (1992:132), refere que no pós-25 de Abril, com a mudança de regime exigida pelas ideologias de esquerda, privilegiando “igualdades”, a transformação de um ensino generalizado até ao 9º ano, antigo 5.º ano liceal e técnico, logrou fazer sair da Escola jovens sem qualquer preparação para ingresso no mercado de trabalho, o que se traduziu em “peso morto” para a

sociedade.

A sociedade portuguesa atravessa um período onde caminham em paralelo dois tipos de analfabetismo tão opostos como as gerações que coexistem:

- o analfabetismo literal;
- o analfabetismo funcional.

De acordo com Carneiro (1992:136), o analfabetismo literal não será de fácil resolução. Pessoas com idades de 50, 60, 70 e mais anos não sabem ler, escrever e contar. E a solução para estas pessoas deixarem de ser analfabetos não parece ter aplicação prática, pois não quererão aprender agora, quando na sua infância lhes “foi subtraído esse direito”.

Quanto ao analfabetismo funcional é certo que este levará à exclusão e ao desemprego estrutural. Há uma resistência à mudança e à adaptação a novos métodos manifestada por trabalhadores de idades mais avançadas que leva ao desemprego. Será um problema de iliteracia que urge solucionar.

Então a *Educação* será sempre “o grande instrumento de liberdade e de autonomia” (Carneiro, 1992:137). Para combater este estado de doença patológica deverá criar-se “um mínimo de conhecimentos para além de “ler, escrever e contar no futuro”. Existirão “competências” muito diferentes que englobarão o mínimo de conhecimentos para não serem excluídos da “*polis*” (1992:136).

Com a proliferação das novas T.I.C's, provavelmente fará parte de um leque de conhecimentos mínimos o “uso de um processador de texto e mais um número de competências, de cidadania, aquilo que os ingleses chamam, como refere o autor, o “*core*” ou “*key skills*” (1992:137).

Constatando-se que “o ensino tem coisas muito más, perversões e coisas boas ...” (Carneiro, 1992:137), mesmo assim, continua sem solução para o abandono escolar e posterior exclusão dos milhares de jovens que não terminam a escolaridade obrigatória

(40 a 50 mil jovens), estes serão sempre potenciais “excluídos da vida social e económica” (1992:137). Com todo este cenário, e tal como o autor, questionamo-nos porque motivo as políticas educativas não interagem com as políticas de mercado empresarial, afim de se poder contribuir para uma melhoria significativa das condições económicas do nosso país.

4. OS RESULTADOS ESCOLARES

Um dos indicadores mais utilizados para medir a qualidade tem sido o dos resultados escolares, isto é, o grau de excelência obtido pelos alunos e referenciado pelos objectivos curriculares de cada nível de ensino.

Neste caso, a qualidade significa a observação dos resultados obtidos pelos alunos depois de atingirem determinados objectivos durante um certo período de instrução. No entanto, supomos que a qualidade de um sistema educativo, o que os alunos sabem ou não, o que aprendem ou não na escola são apenas alguns dos indicadores possíveis do referido sistema.

Bolívar (2003: 39) considera que, se o movimento das escolas eficazes privilegiou os resultados a nível cognitivo dos alunos e se o movimento de “melhoria das escolas” favoreceu o desenvolvimento profissional dos docentes, então para que se possa organizar uma “boa escola”, supostamente teríamos de relacionar estes dois movimentos, obtendo uma escola assente em quatro dinâmicas: experiência educativa dos alunos, níveis de consecução dos alunos, desenvolvimento profissional e organizativo, implicação da comunidade.

- Experiência educativa dos alunos: a acção educativa não abrange apenas os aspectos cognitivos. A

formação educativa inclui também aspectos pessoais, sociais e afectivos; não se deve relegar para segundo plano a satisfação e motivação dos alunos e as relações entre professores e alunos, pois supomos que, quando existe um bom clima de escola, os resultados são mais fáceis de obter.

- Níveis de consecução dos alunos: os principais actores do processo educativo são os alunos, logo é necessário que a escola exista para satisfazer as expectativas e os objectivos que estes se propõem atingir. “Uma boa escola é a que oferece um amplo leque de oportunidades para a acreditação dos alunos” (Bolívar, 2003:41), de modo a responder aos seus legítimos interesses.
- Desenvolvimento profissional e organizativo: não esqueçamos porém que para haver progresso tem de haver formação; uma escola funcionará melhor, se o seu corpo docente se desenvolver profissionalmente através da formação.
- Implicação da comunidade: estando a escola inserida numa comunidade, esta terá uma grande influência no modo como a organização escolar pode funcionar; as primeiras aprendizagens dos nossos alunos são feitas no seio da família. Se houver uma boa interacção entre a escola e a família e outros intervenientes sociais, estaremos todos a trabalhar no sentido da qualidade das aprendizagens (sejam elas a nível cognitivo, social ou afectivo).

Alguns estudos realizados (O.C.D.E., 1992: 93) mostram-nos que as escolas passam grande parte do seu tempo, com matérias em

relação às quais os alunos têm pouco interesse, tornando-se intervenientes passivos. No entanto, se as aprendizagens forem diversificadas, o interesse dos alunos aumentará e, conseqüentemente, o seu aproveitamento. Ora, sendo a escola um local onde os jovens desenvolvem um conjunto de competências que poderão contribuir para a sua vida social, deverá ser também o espaço privilegiado para o desenvolvimento de competências a nível profissional que não sejam centradas apenas nas aquisições intelectuais.

No relatório da O.C.D.E. (1992) são apontados como factores de controlo de qualidade os planos de estudo, os professores, a escola, os recursos e a avaliação. No entender de Azevedo (1994:155), “as sociedades de hoje - pais, responsáveis políticos e religiosos, partidos e empresários tendem a transferir para o terreno da educação escolar, responsabilidades que outrora estavam distribuídas por várias instituições e em equilíbrios sociais mais estáveis.

Actualmente pede-se à escola não só a transmissão de saberes e saber fazer, que evoluem a um ritmo vertiginoso, mas também formação nos valores e atitudes, tarefa anteriormente repartida pela família e pela igreja; pede-se também a afirmação da autoridade que os alunos não encontram na família nem na sociedade, que eduque para a vida num ambiente ecológico, quando à sua volta as agressões são constantes; que transmita a história e a herança cultural da nação, quando em seu redor tudo e todos vivem num imediatismo assustador; que guarde os filhos enquanto os progenitores vão para o trabalho...

Quase tudo se pede à escola, sem se indagar se ela reúne condições para responder a tantas solicitações.

Na base desta questão está por definir qual o verdadeiro papel

que a escola deve desempenhar e o peso que na educação global dos jovens esse encargo deve representar. A concluir-se pela inevitabilidade da atribuição à escola deste leque alargado de tarefas educativas, então há que repensar todo o quadro organizacional, espacial e sobretudo humano em que a escola se move.

Associada a esta problemática estão as motivações de ordem social, laboral e económicas que geram esta transferência de responsabilidades das famílias para a escola e a transformam num prestador de serviços sociais.

Por mais sofisticado que seja o projecto educativo, por mais qualificado que seja o corpo docente e por melhores que sejam os espaços físicos, jamais se poderá substituir integralmente o contexto afectivo familiar.

Gimeno (1984: 70-125) refere a necessidade de fazer a prevenção do insucesso escolar. Como?

- aumentando e desenvolvendo a educação pré escolar;
- implementando a colaboração entre as escolas e os pais;
- redefinindo a orientação escolar e pessoal dos alunos;
- aumentando quantitativa e qualitativamente a formação global
- científica e pedagógica dos professores;
- zelando pelos espaços físicos escolares para que eles possuam as condições necessárias a um acto educativo;
- criando as condições para um apoio social consequente.

Azevedo (1994:295), ao referir-se aos últimos 20 anos de mudanças sucessivas nas políticas da educação em Portugal, afirmou que continua a verificar-se uma necessidade de procura de uma rota segura para a consecução de um sistema educativo, através de um diálogo permanente entre professores, ministério, pais, alunos, empresários, autarquias. Na opinião deste autor, só através de uma ampla participação dos vários parceiros sociais podemos encontrar um sentido para a educação em Portugal.

Arroteia (1991:199), ao analisar os dados da população escolar e a sua distribuição por regiões com vista a evidenciar as disparidades regionais no sistema educativo português, refere que a evolução da procura social do ensino no nosso país deve-se à evolução do número de habitantes, em consequência não só do seu crescimento natural mas, principalmente, dos movimentos migratórios.

Além destes factores, aponta outros relacionados com as causas de natureza social em consequência da democratização do ensino e das expectativas de uma maior mobilidade social conferida pelo alargamento do período de escolaridade.

O autor identifica ainda outros condicionalismos que impedem a acessibilidade total da população jovem ao sistema de ensino.

Entre estes assinala o relevo, as vias de comunicação, os meios de transporte, etc., para mais tarde evocar também o próprio dimensionamento e a localização da rede escolar (1991:60-61).

Carneiro (1989), responsável desde 1986 pela pasta da educação durante dois anos, referiu que uma reforma social e cultural não era empresa fácil por bulir com interesses estratificados, embora seja exaltante conceber, mobilizar e realizar o velho sonho de uma reforma educativa.

No Relatório para a UNESCO, da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, (Delors, 2003:125) refere que “o insucesso atinge todas as categorias sociais, embora os jovens oriundos de meios desfavorecidos lhe sofram as consequências duma maneira especial”.

A análise do insucesso requer uma abordagem personalizada do aluno, pois, quanto mais se conhecer a sua maneira de ser e de estar na vida, mais eficazmente se poderá actuar.

A instituição escolar, para além de ser um sistema estruturado

e formalizado com objectivos pedagógicos a cumprir, é o espaço de relação e participação activa entre professores e alunos, sendo nesta estrutura organizacional gerado um clima que exerce uma pressão contínua sobre os actos e interacções humanas.

Para além deste factor, também as características da escolaridade dos nossos dias parecem contribuir para o agravamento dos padrões de comportamento que nos últimos anos se tem verificado nas instituições escolares; há muitos alunos desiludidos com a sua escola, considerando-a exacerbada dos seus insucessos. Uma certa fuga à escola pode resultar da deterioração das relações entre alunos e professores, agravada pelo “divórcio” existente entre os pais e a escola.

PARTE II - ESTUDO EMPÍRICO

CAPITULO V - METODOLOGIA/PROCEDIMENTOS

O capítulo que ora iniciamos irá tratar da metodologia utilizada e do contexto em que decorre o nosso estudo. Trata-se de um estudo de caso, que recorre às seguintes técnicas de investigação:

1 – Análise documental (pautas de frequência das turmas, actas de Conselhos de Turma, Projecto Educativo, Regulamento Interno);

2 – Recolha de informações junto do Orgão de Gestão;

3 – Entrevistas semi-estruturadas dirigidas aos alunos.

O Concelho, onde a escola em estudo se situa, é caracterizado por uma grande parte das suas freguesias serem de área florestal e agrícola. O tecido empresarial, com grande representação do sector secundário, abarca indústrias de variados sectores da economia do país. A taxa de desemprego é muito baixa mas, dado que a mão de obra exigida é indiferenciada, as empresas empregadoras pagam salários baixos à grande parte dos encarregados de educação dos alunos daquela Escola.

As expectativas de futuro para os seus educandos não “emergem” dos seus níveis de vida. A falta de motivação, adicionada ou não à expectativa de uma independência monetária, leva a que os alunos sejam seduzidos a abandonar a escola para entrar nesse mundo de trabalho.

Apesar de a Escola em estudo possuir boas instalações, quer ao nível de salas normais ou específicas (laboratórios de Biologia, Química, Física, Informática, oficinas de Educação Tecnológica, salas de Desenho e oficinas de Arte), quer de equipamentos e recursos para dar resposta ao desenvolvimento das várias disciplinas práticas, ligadas aos cursos Tecnológicos e de apoio à Formação

Técnica de todos os agrupamentos, em *nada* desmotiva alguns alunos do abandono da Escola. De referir, ainda, que existe um gabinete de serviços de Psicologia e Orientação Vocacional e de uma Univa.

O trabalho que nos propomos realizar sobre esta temática segue a metodologia de um estudo de caso. Esta opção justifica-se, porque este método enfatiza o conhecimento do particular, isto é, a complexidade de um caso particular. Seleccionaremos uma determinada unidade (o 10.º ano de uma Escola Secundária) e queremos compreender por que motivo alguns jovens abandonam a escola precocemente.

As principais questões que alinham a nossa investigação empírica são as seguintes:

-Quando os jovens abandonam a escola em que se inscrevem, porque o fazem?

-Será que a formação que se oferece não está de acordo com os seus objectivos?

Não sendo o ensino secundário completamente gratuito, será que abandonam a escola, porque a família não pode suportar as despesas escolares?

Supomos que a opção por este tipo de investigação poderá levar-nos a uma melhor compreensão do fenómeno do abandono escolar.

1. PROBLEMÁTICA E OBJECTIVOS DA INVESTIGAÇÃO

Com este estudo pretende-se compreender quais os factores que se encontram implicados no insucesso/abandono escolar dos alunos de 10.º ano e de que forma interagem no desenvolvimento deste processo. É um estudo que procura analisar um determinado número de variáveis que cremos poderem estar envolvidas nesta problemática e que será realizado numa escola secundária com 3º

ciclo.

Procuraremos conhecer vários contextos onde a aprendizagem e as suas dificuldades se desenvolvem e se evidenciam: o contexto escolar, as suas características físicas e sociais; o contexto familiar, os seus recursos e potencialidades; o contexto pessoal do aluno, as suas características e atitudes face à escola e à aprendizagem, entre outras.

Assim, pretendemos saber o que leva os jovens a sair da escola, sem preparação adequada para a vida activa, estando sujeitos à exploração de empresas que, a troco de mão-de-obra sem qualificação, pagam baixos salários, bem como compreender:

A imagem que estes alunos ou ex-alunos fazem da escola; a imagem que têm do Director de Turma; as suas perspectivas de vida futura.

2. TÉCNICAS E DESIGN DE INVESTIGAÇÃO

A utilização dos métodos quantitativos e qualitativos em Ciências Sociais tem gerado polémicas sobre as vantagens e desvantagens da sua utilização. Segundo Bogdan e Bilken (1994: 39), “na década de sessenta, a perspectiva qualitativa era ainda marginal em educação (...). No início dos anos setenta, ainda que os métodos qualitativos não fossem, de modo algum, os dominantes, já não podiam ser vistos como marginais”.

Ao estudarmos estes dois métodos, damo-nos conta que, enquanto a metodologia quantitativa centra a sua atenção em variadas informações substantivas possíveis de tratamento estatístico, usando para tal critérios objectivos como instrumento de recolha de dados que privilegiam os questionários, a metodologia qualitativa pretende compreender o sujeito a partir dos seus pontos de vista, centrando-se por isso numa descrição e análise dos diferentes elementos específicos, obtidos no contexto da própria

realidade.

Segundo Bogdan e Bilken, investigadores sociais, tais como “Cronbach et al., 1980; Miles e Huberman, 1984; Reichardt e Cook, 1974” defendem que tanto a abordagem quantitativa como a qualitativa, quando bem exploradas, podem complementar-se, cabendo ao investigador seleccionar o que de melhor oferece cada uma; isto acontece “quando se constroem questionários para entrevistas abertas” (Bogdan e Bilken, 1994: 63).

Assim, para atingirmos os objectivos a que nos propusemos, adoptaremos a metodologia mais apropriada ao momento em análise; esta problemática identificada e os objectivos por nós definidos remetem-nos para um estudo de natureza qualitativa (que não deixa de lado a fiabilidade e a eficácia), visto que ambos precisam de “ter por base o rigor e conclusões circunscritas à relevância dos dados”(Pardal e Correia,1995:19).

Para realizar a pesquisa, optámos por uma metodologia de estudo de caso em que as técnicas de recolha de informação foram a entrevista e a análise documental.

Para Bogdan e Bilken (1994: 115), o primeiro problema que iremos encontrar será a autorização para trabalhar na recolha de informação; para contornar este obstáculo, daremos informações detalhadas sobre todo o trabalho a desenvolver no terreno e quais os motivos que nos conduziram até este projecto.

Relativamente aos sujeitos que serão objecto de estudo (alunos que abandonaram o 10º ano), faremos um levantamento das seguintes variáveis:

✓ Variáveis Individuais:

Idade

Sexo

✓ Variáveis Familiares:

Instrução do Pai
Instrução da Mãe
Profissão do Pai
Profissão da Mãe

✓ Variáveis Escolares:

Sucesso escolar (repetências)
Imagem da escola
Relacionamento com o Director de Turma.

Indicadores de abandono escolar antes e depois de iniciar o 10.º ano:

- má relação com o professor
- não gostar da escola
- necessidade de trabalho
- problemas de saúde
- escola longe de casa
- comportamentos inadequados que convidam a abandonar a escola
- expectativas para a vida activa.

Consideraremos também alguns dados preexistentes, recolhidos a partir de:

- registo biográfico dos alunos
- pautas de avaliação dos anos lectivos em estudo
- actas das reuniões de conselho de turma de avaliação.

Estas visam retratar a realidade de forma completa e profunda, onde procuramos revelar a multiplicidade de dimensões presentes na situação em estudo. Tentaremos recolher uma variedade de informações em diferentes momentos e oriundas de diversas fontes, que, depois de cruzadas, poderão levar a descobrir novos dados.

2.1 ESTUDO DE CASO

Independentemente das especificidades que caracterizam mais um ou outro ponto de vista, o quantitativo e o qualitativo precisam, acima de tudo, de ter em conta os mais elevados níveis de precisão e de fidedignidade e trabalhar com dados que respondam o melhor possível às exigências do problema em estudo (Pardal e Correia, 1995:19).

Neste tipo de investigação, estudo de caso, o processo de recolha de dados pressupõe um modo fluído e aberto, daí que este processo resulta na sua generalidade das interacções que se vão estabelecendo entre investigadores e participantes. O investigador assume um relevo especial, estando implícita uma relação simultaneamente dentro dos sujeitos, porque ao estabelecer elos de ligação com os sujeitos passa a haver relações menos formais, e fora, porque ao recolher e registar o que acontece, tenta aprender e compreender algo através dos sujeitos, não sendo necessariamente como eles, pois mantém sempre um distanciamento face à realidade em estudo (Bogdan e Bilken, 1994:115).

O investigador interage como alguém que quer aprender, que procura saber o que é ser como eles, ganhando a aceitação do sujeito, porque esse facto o possibilita a prosseguir os objectivos da investigação (ibidem:113).

Pretendemos utilizar a pesquisa qualitativa: o estudo de caso. Esta opção justifica-se, porque o estudo de caso é um método que enfatiza o conhecimento do particular, isto é, a complexidade de casos particulares, seleccionando um determinado universo. Para realizar a pesquisa, optámos, então, por uma metodologia qualitativa em que as técnicas de recolha de informação são a entrevista e a observação das situações, e as técnicas de tratamento e interpretação a análise de conteúdo, a análise documental e a interpretação de dados.

O estudo de caso constitui um método científico que analisa a

realidade nas suas vertentes sociais envolventes e constitui um tipo de investigação que se caracteriza por enormes preocupações compreensivas, participando nos interesses gerais de toda a investigação científica (Pardal, 1995:23).

O seu valor, acrescenta este autor, pode encontrar-se também no facto de ser considerado como peça relevante para as investigações pedagógicas, nelas incluindo as observações e as entrevistas estruturadas ou não.

De acordo com Pardal e Correia (1995), num estudo de caso o investigador pode utilizar uma diversidade de técnicas, o que pode derivar e justificar-se a partir do quadro teórico, da especificidade da situação ou de ambas.

Entre outras técnicas poderemos utilizar a entrevista e a análise documental. Dada a natureza e as características dos sujeitos do nosso universo e, tendo em conta o que caracteriza um estudo de caso e a necessidade de recolha de dados, recorreremos às informações do órgão de gestão, à consulta de vários documentos e a entrevistas semi-estruturadas aos alunos e a alguns Directores de Turma.

Passada esta etapa, prosseguimos este trabalho através da recolha de dados na escola que nos serviu de referência para a realização do estudo a que nos propusemos.

Teremos depois oportunidade de estudar os dados obtidos e chegar a uma conclusão a propósito da saída precoce do sistema de ensino.

2.2 ANÁLISE DOCUMENTAL

A escola, sendo considerada uma organização, tem uma estrutura que a obriga a trabalhar com uma base documental alargada. Para qualquer decisão que se tome é necessário fazer o

seu registo. Ora isto faz com que nos debrucemos sobre numerosos documentos, que, em nosso entender, são uma fonte de informação muito rica para nos dar indicações sobre o desempenho de alunos e a administração escolar. Nesta pesquisa, através da análise documental, vamos consultar alguns documentos que dizem respeito aos momentos de avaliação dos alunos, quer seja qualitativa ou quantitativa e, também, documentos de carácter administrativo que estejam relacionados com o sujeito em estudo. Assim a nossa análise documental incidirá nos seguintes documentos:

- ✓ Pautas de frequência da turma;
- ✓ Actas de Conselho de Turma;
- ✓ Projecto Educativo;
- ✓ Regulamento Interno.

Foi nosso propósito fazer uma recolha exaustiva dos registos de dados estatísticos existentes na escola, referentes à totalidade de alunos que abandonaram a escola, desde o ano de 1996, sem terem completado o ensino secundário. Em paralelo, também recolhemos o número de alunos inscritos e de alunos retidos nos dez anos anteriores ao nosso estudo.

Consideramos que não é necessário, neste caso, consagrar grandes recursos para recolher aquilo que já existe, ainda que a apresentação dos dados possa vir a ser trabalhada e adaptada de forma a tornar-se mais adequada à pesquisa em causa. A recolha de dados preexistentes tem numerosas vantagens, mas também pode trazer problemas. No caso concreto consideramos muito vantajosa a utilização dos dados preexistentes. Os dados estatísticos apresentados e trabalhados foram recolhidos em diferentes contextos:

- ✓ Registo biográfico dos alunos;
- ✓ Pautas de avaliação dos anos lectivos em estudo;
- ✓ Entrevistas realizadas aos sujeitos em análise.

2.3 A ENTREVISTA

Dos instrumentos e técnicas de recolha de informação que existem, decidimos optar pela entrevista, uma vez que a partir do momento em que os investigadores passaram a interessar-se pelo indivíduo, pelas suas representações, pela sua forma de ver o mundo e de interpretar os fenómenos, pelas suas intenções e crenças, passou a ser um instrumento fundamental, sendo que a entrevista não-directiva visa levar o indivíduo a exprimir a vivência ou percepção que tem do problema” (Quivy,1998:80).

Na entrevista há algumas limitações que não podemos deixar de considerar. Estes limites (tratados sem qualquer exaustão) nada têm de surpreendente e não são apenas relativos a esta técnica de recolha de informação. Nem as metodologias qualitativas nem as quantitativas garantem uma objectividade total; elas tendem apenas a assegurar o procedimento mais objectivo possível, o que não é nada fácil. A utilização da entrevista nesta pesquisa justifica-se por esta ser um procedimento muito útil na recolha de dados válidos sobre as opiniões, as crenças e as ideias dos sujeitos que pretendemos observar. Como já anteriormente referimos, utilizaremos as técnicas que julgamos mais se adequam a este trabalho; nesta pesquisa, pretendemos utilizar a entrevista em conjunto com outras metodologias como, por exemplo, a observação participante e a análise de documentos.

Optámos por utilizar a entrevista com o intuito de compreender o que leva os jovens a não concluir o 10.ºano de escolaridade.

Dentro dos vários tipos de entrevista que se podem utilizar, e que se situam entre dois pólos, em que num dos pólos o entrevistador dá livre expressão ao seu entrevistado e no outro é o entrevistador quem estrutura a entrevista a partir de um objecto de estudo definido, optámos pela entrevista semi-directiva, por ser a que mais se ajusta ao quadro epistemológico em que se situa esta pesquisa.

Para se realizarem estas entrevistas, que serão semi-

estruturadas, teremos em atenção alguns aspectos de modo a não conduzir o entrevistado a dar respostas que satisfaçam o entrevistador e procedendo de maneira a que não se sintam inibidos.

Tentaremos dentro do possível “recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a forma como os seus sujeitos interpretam aspectos do mundo” (Bogdan e Biklen, 1994:134).

Nas entrevistas, procuraremos obter informações acerca de experiências escolares, os sentimentos em relação à escola de modo a permitir aceder a algumas questões que se considerem essenciais, tais como a recordação de uma situação vivida e a sua interpretação no momento actual, o seu percurso escolar, as perspectivas de futuro, de projecto e estratégia de integração, bem como as condições de estudo, reprovações, apoios nos estudos da família ou da escola, interesse dos pais pelas actividades lectivas, motivos que poderão levar ao abandono, situação actual e perspectivas para o futuro.

2.3.1 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

Pretendemos fazer uma análise crítica dos dados recolhidos, à luz dos conceitos fundamentais que suportam um estudo de caso.

A análise de conteúdo é uma técnica de investigação através de “um conjunto de instrumentos e metodologias cada vez mais subtis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a discursos extremamente diversificados” (Bardin, 1977:9). Segundo o mesmo autor, o maior interesse deste instrumento “polimorfo e polifuncional” reside “no constrangimento por ela imposto de alongar o tempo de latência entre as intuições e hipóteses de partida e as interpretações definitivas” (ibidem: 10). ”

Quer as entrevistas directivas como as semi-directivas podem ser objecto de análise de conteúdo. Todo o trabalho de classificação é um trabalho de agrupamento de informação e perda/ganho de

informação, ou seja, as questões da análise de conteúdo não são meras questões técnicas, mas epistemológicas, pois reportam-se ao papel das narrativas na construção da realidade social.

Qualquer que seja o paradigma que sustenta a análise de conteúdo, é sempre preciso um trabalho de categorização que é uma situação de diálogo entre o processo indutivo e dedutivo das categorias discursivas sábias e das categorias discursivas profanas. A questão central desta análise é, pois, situar os diferentes discursos perante temas considerados pertinentes. Como refere Bardin, a análise de conteúdo “é um método empírico, dependente do tipo de fala a que se dedica e do tipo de interpretação que se pretende como objectivo. Não existe o pronto a vestir em análise de conteúdo, mas somente algumas regras de base, por vezes dificilmente transponíveis” (Bardin, 1977: 30).

Neste caso concreto, não usamos a análise de conteúdo, limitamo-nos a analisar o conteúdo das entrevistas de uma forma mais simples. No entanto, temos consciência que, para “pôr em evidência a respiração de uma entrevista não directiva”, para olhar para além dos discursos proferidos nas entrevistas pelos alunos que abandonaram a escola sem terminarem o ensino secundário, teríamos de fazer uma análise ao conteúdo, pois consideramos que ela, quando incide nos discursos de entrevistas semi-directivas, são capazes de fornecer um material rico e significativo, que permite “satisfazer harmoniosamente as exigências do rigor metodológico e da profundidade inventiva, que nem sempre são facilmente conciliáveis” (Quivy e Campenhoudt, 1998: 227).

Ao situarmo-nos numa linha de investigação do tipo qualitativo, e sendo a análise de conteúdo uma técnica de tratamento da informação que se pode orientar segundo diferentes fins, intencionalidades e posicionamentos epistemológicos, realçamos que, neste caso, não utilizámos esta análise como método quantitativo. No entanto baseamo-nos nele, pois pretendemos

conhecer com algum detalhe e profundidade o que leva os jovens a abandonar a escola precocemente.

Resumindo, diremos que na análise ao discurso dos sujeitos entrevistados, percorremos as seguintes etapas:

- Leitura das entrevistas de forma a perceber a mensagem que nos foi transmitida;
- Organização das narrativas que os sujeitos fazem sobre a sua passagem pela escola;
- Identificação das suas principais ideias e associação à sua decisão de abandonar a escola;
- Interpretação dos dados recolhidos.

3. CONTEXTO DO ESTUDO

Nesta parte do nosso trabalho, iremos caracterizar a escola onde decorreu a nossa investigação, registando alguns pontos do seu projecto educativo, do seu regulamento interno e das medidas adoptadas para reduzir ou mesmo eliminar o abandono escolar. Registaremos também as características da população em observação, tendo em atenção a sua idade, sexo, número de reprovações no seu percurso escolar, e qual o meio sociocultural em que vivem, pois de acordo com a teoria de Bernstein (Domingos et al., 1986), a localização dos indivíduos na divisão social do trabalho permite-lhes o acesso a códigos dominantes ou dominados; a profissão, estando associada a posições diferenciadas na divisão social do trabalho, determina o estatuto social da família, uma vez que se supõe que as habilitações académicas surgem de uma maneira geral relacionadas com a profissão, estatuto social. Este é também um factor determinante no sucesso ou insucesso escolar.

3.1 CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA

Para fazer este estudo, escolhemos uma escola situada na zona norte do território continental português, num concelho de média dimensão, onde a área florestal e agrícola é considerável. Este concelho tem uma das mais baixas taxas de desemprego, pois o dinamismo industrial dos seus habitantes é grande. Possui um número elevado de novas empresas, dedicando-se sobretudo à indústria de moldes e produção de peças em plástico, produtos metálicos, lacticínios e indústria de calçado, tendo pouca expressão o sector dos serviços.

Pela localização desta escola, a maior parte dos familiares dos alunos que a frequentam exerce actividade profissional no sector industrial. Referimo-nos a este facto, pois, a partir de algumas destas empresas, desenvolveram-se esquemas de trabalho complementar do tipo assalariado e à peça, que poderá contribuir para que os elementos mais novos da família abandonem a escola precocemente. Por isso, a escola deve ter a percepção do meio em que se insere, para que possa adequar as suas prioridades e escolhas, de modo a poder orientar a sua acção educativa.

A escola instalou-se inicialmente no edifício de um antigo Colégio, onde funcionou até finais dos anos oitenta, data a partir da qual, a escola mudou as suas instalações para uma zona de transição do meio urbano para o meio rural, onde então se deu o seu desenvolvimento.

Além de salas de aulas normais, possui salas específicas, nomeadamente laboratórios de Biologia, Química, Física e Informática; Oficina de Educação Tecnológica; salas de Desenho e Oficinas de Artes, com equipamentos e recursos para o desenvolvimento de actividades relacionadas com as aulas práticas, particularmente dos cursos tecnológicos e apoio à formação técnica de todos os agrupamentos; possui, ainda, um gabinete de Serviços de Psicologia e Orientação Vocacional e de uma UNIVA, resultante de um protocolo com o Centro de Emprego.

A sua população discente é de mais de mil alunos, cifrando-se no ano lectivo de 2005/2006 em mil e duzentos alunos do 7.ºano ao 12.ºano, provenientes de várias freguesias. O corpo docente é constituído por cerca de 100 professores, dos quais cerca de 66% pertencem ao quadro da escola, e por 40 funcionários não-docentes, que prestam serviços de apoio às actividades lectivas.

O horário de funcionamento das actividades lectivas desenrola-se entre as 8 horas e 30 minutos e as 18 horas e 10 minutos. No sentido de combater o insucesso escolar, nos últimos anos tem-se desenvolvido um esforço colectivo em ordem a potenciar novas práticas pedagógicas, tendo sido implementados alguns projectos que visam melhorar a integração dos alunos e fomentar a sua autonomia.

No seu Projecto Educativo enunciam como missão:

Educar cidadãos com uma sólida formação científica e que desenvolvam as competências necessárias ao sucesso profissional e pessoal com vista à integração numa sociedade em constante mudança (Projecto Educativo:5).

Neste sentido, a escola organiza-se em função do interesse da formação dos seus alunos, promovendo uma cultura de inclusão. Tem como objectivo preparar os jovens para os desafios do ensino superior ou para o mercado de trabalho qualificado (Projecto Educativo).

É uma instituição que procura disponibilizar variados recursos didácticos e promove a utilização das novas tecnologias, fomentando o gosto pelo conhecimento.

Um dos principais objectivos desta escola é melhorar os resultados dos alunos, reduzindo gradualmente as taxas de retenção; diminuindo as taxas de abandono escolar e da saída precoce no ensino secundário; reduzindo para menos de 1% a taxa de abandono escolar no ensino básico (P.E.: 12,13).

3.2 CARACTERIZAÇÃO DO 10.º ANO

Os sujeitos que submetemos a estudo são os alunos que saíram precocemente do sistema de ensino no ano lectivo de 2005/2006.

Dos 1200 alunos que se inscreveram nesta escola, vão ser objecto de estudo aqueles que em 2005/2006 se matricularam no 10.º ano e anularam a matrícula ou foram excluídos por faltas. O número total de alunos do 10.º ano é de 277, distribuídos por 11 turmas e pelos diferentes cursos que a escola oferece, tal como está descrito no quadro III:

Quadro III Distribuição dos alunos matriculados no 10º ano por curso

N.º de turmas	Curso	N.º Total de alunos matriculados	N.º de alunos por turma
4	Ciências e Tecnologias	100	28
			26
		36,10%	18
			28
1	Ciências Sócio Económicas	26 9,40%	26
1	Artes Visuais	30 10,80%	30
2	Tecnológico de Acção Social	45	22
		16,20%	23
1	Tecnológico de Informática	21 7,50%	21
2	Tecnológico de Desporto	55	30
		19,80%	25
Totais	6 cursos	277 100%	277

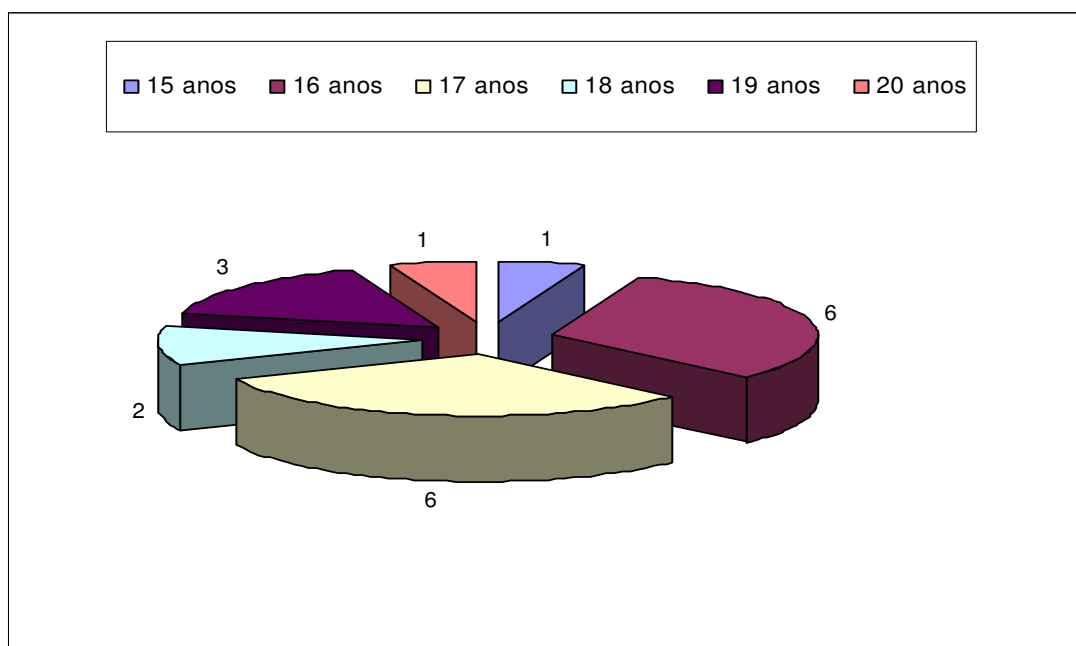
3.3 CARACTERIZAÇÃO DOS ALUNOS EM ESTUDO

A população em análise é constituída por dezanove jovens que, estando fora da escolaridade obrigatória, abandonaram o sistema de ensino normal, engrossando os números das estatísticas do que anteriormente definimos como saída precoce do sistema de ensino.

O campo de observação deste trabalho baseia-se, fundamentalmente, nos enunciados discursivos destes jovens que, por algum motivo abandonaram a escola antes de terminarem o 10.º ano (saída precoce).

A idade destes jovens está compreendida entre os 15 e os 20 anos, sendo a idade média de 17 anos.

GRÁFICO I – IDADE DOS INTERVENIENTES



Ao analisarmos os dados recolhidos, verificamos que as idades que estão representadas em menor percentagem são os alunos de 15 e 20 anos. Aos 15 anos os alunos ainda trazem alguma dinâmica de um ciclo obrigatório interiorizado; a partir daí começarão a ser

influenciados pelo meio envolvente; nesta altura ainda têm motivação para prosseguir estudos. Aos 20 anos, passa-se exactamente o contrário. O aluno encontra-se completamente desmotivado da escola, visto que, se com 20 anos está no 10.º ano, provavelmente terá várias reprovações no seu percurso escolar, talvez devidas a dificuldades em determinadas disciplinas; postura na sala de aula (atenção dispersa para outros assuntos); completo alheamento das aulas que nada já lhes diz, porque os seus interesses estão fora da escolha; má integração nas turmas, onde sobressaem por serem adultos inseridos em turmas de alunos com idades muito inferiores.

Os alunos com 16-17anos são a grande percentagem que abandona a vida escolar, talvez aliciados para o mundo do trabalho, com a ideia de independência monetária, não pensando nos custos futuros da sua opção prematura. Pensamos que estes alunos tinham como meta obrigatória o 9.ºano. A partir daí querem mudar.

Com 18 anos trata-se de uma percentagem mais baixa, apenas 11% dos alunos de idades mais avançadas. Poderá dever-se a uma atitude de persistência para chegar ao 10.º ano; porém, já ansiosos por deixar a escola, ainda, acrescerá a decepção perante o curso escolhido, designadamente, pela não existência de uma orientação correcta pouca motivação para a escolha do seu futuro; dificuldade dos cursos; desintegração nas turmas

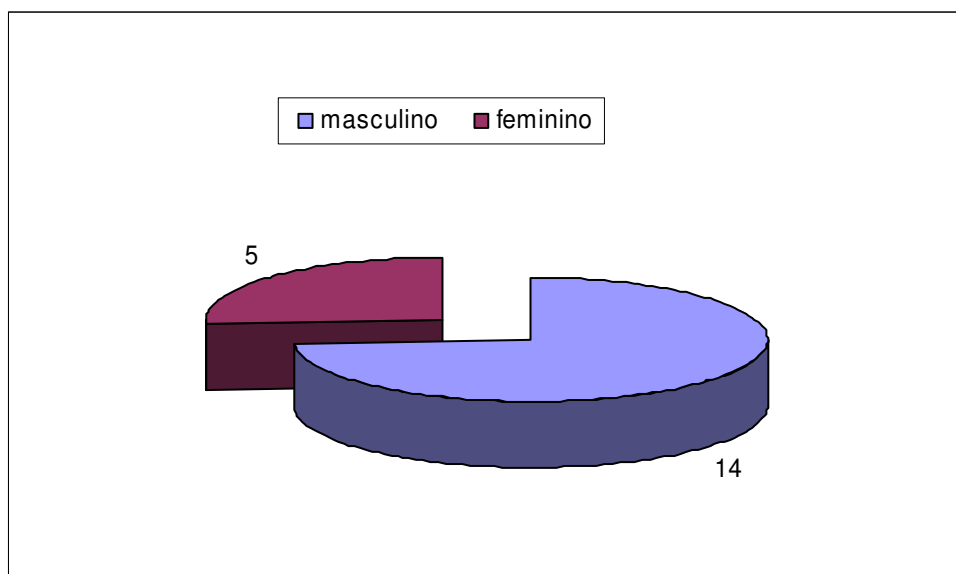
A percentagem de 16% para alunos com 19 anos é elevada; parece-nos ser argumento plausível o que ficou registado no ponto anteriormente

Cabem ainda nas alíneas anteriores outros importantes para o abandono precoce destes alunos, tais como:

- a ausência da ligação dos Encarregados de Educação à Escola. O motivo invocado é estarem ocupados nos seus empregos e não poderem faltar (contudo, uma percentagem significativa de directores de turma atende Encarregados de Educação em horário compatível com o horário laboral dos mesmos);

-a referência de muitos alunos a que as aulas são “sempre a mesma coisa”, manifestando o desejo de estarem mais à vontade nas salas de aula.

GRÁFICO II - NÚMERO DE INQUIRIDOS POR SEXO



Ao analisarmos o Gráfico II, que diz respeito ao gênero dos indivíduos em estudo, constatamos que a maior percentagem de saída precoce é dos rapazes em cerca de 74%, sendo a percentagem de raparigas apenas de 26%. Algumas teorias que procuram explicar esta situação nas escolas centram-se na diferença dos estilos de aprendizagem entre rapazes e raparigas (Giddens, 2001: 521).

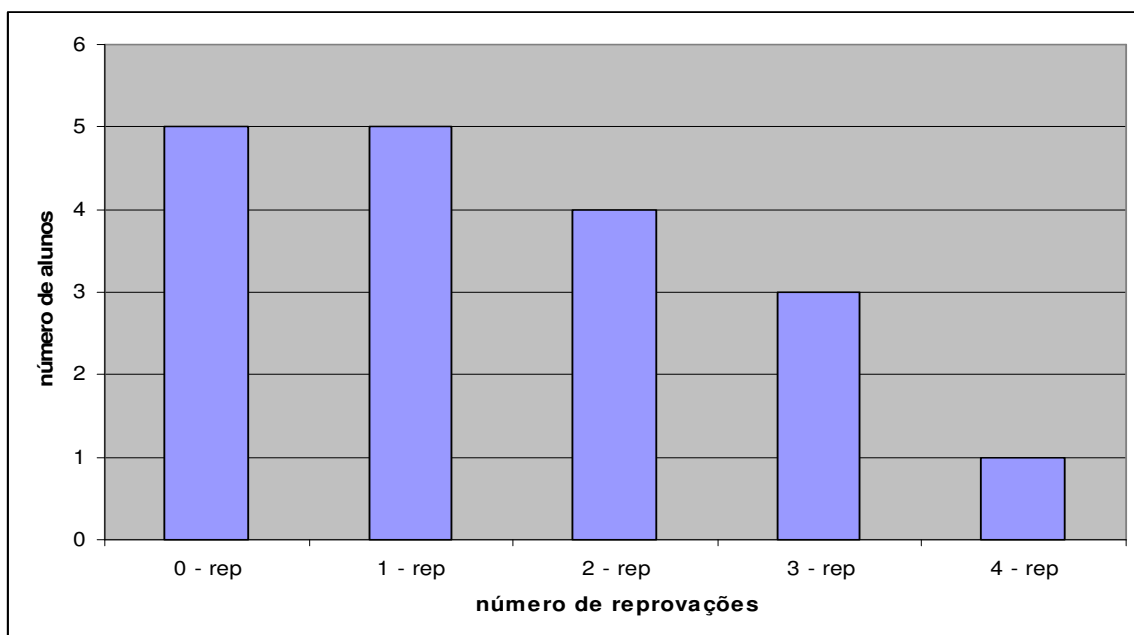
Esta ocorrência também se verifica nos dados que recolhemos dos últimos 10 anos, ou seja, existe efectivamente uma tendência para que os rapazes abandonem em maior percentagem a escola em relação às raparigas.

Pensamos que o abandono mais acentuado de alunos do que de alunas se deve a características específicas do sexo masculino, uma vez que os rapazes se iniciam mais cedo no mundo das diversões do que as raparigas. Essas serão sempre as razões de

demonstrarem uma maior apetência para a vida extra-escolar. E como essas diversões motivam as suas personalidades, sofrem uma mutação mais rápida; tornam-se mais aventureiros, experimentam novas situações, o que os leva, logicamente, a uma maior necessidade de se tornarem monetariamente independentes.

Giddens (2001: 521) justifica este facto, alegando que “os rapazes socializam de uma maneira mais activa através do desporto, jogos de computador e passando o tempo no recreio da escola”. Assim, os rapazes que abandonam a escola precocemente terão menos probabilidade de encontrar bons empregos e de criar famílias estáveis. As raparigas, por norma, são mais sensatas, com maturidade mais marcada. Como tal, pensam mais no médio e longo prazo, no seu futuro, desejando adquirir competências que lhes permitam uma inserção na vida, em trabalhos melhor remunerados e de níveis superiores.

GRÁFICO III NÚMERO DE REPROVAÇÕES POR ALUNO



Ao analisarmos o percurso escolar destes alunos, verificamos que dos 17 jovens entrevistados, 11 já tinham no seu percurso escolar pelo menos uma reprovação, isto é, apresentam cerca de 73% de reprovações e apenas 27% dos alunos nunca repetiram um ano; dos 11 alunos que apresentam reprovações, 4 são raparigas, ou seja, a percentagem de raparigas que repetem é menor que a dos rapazes. Assim, o factor reprovação parece ter um peso importante na análise deste fenómeno

Verificamos também, que a maior parte das anulações de matrícula ocorreram no 1.º período, ou seja, logo no início do ano lectivo (cerca de 53%), sendo as restantes distribuídas ao longo do ano lectivo.

GRÁFICO IV - ANULAÇÕES DE MATRICULA POR PERÍODO

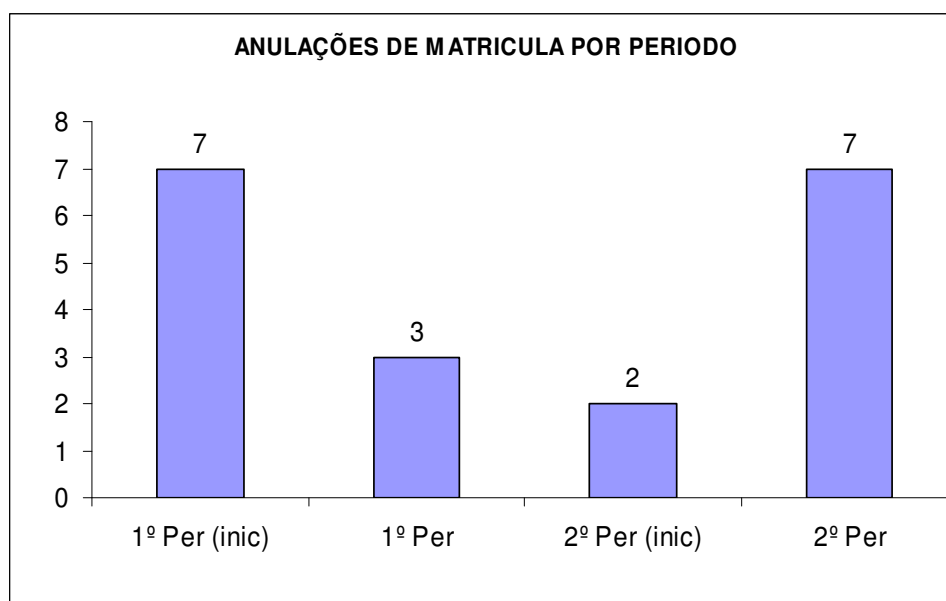
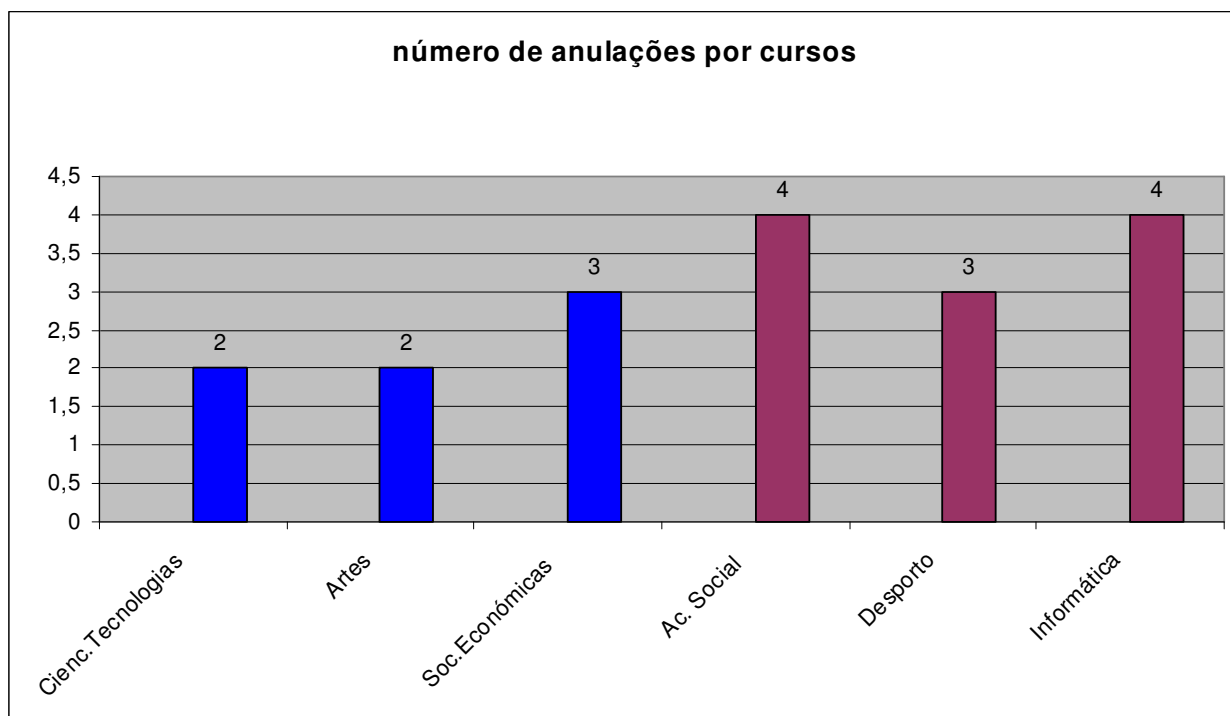


GRÁFICO V - ANULAÇÕES POR CURSO



3.4 CARACTERIZAÇÃO SOCIOECONÓMICA DAS FAMÍLIAS

Relativamente ao nível de instrução dos progenitores dos jovens, verificamos que, na sua maioria, não têm mais do que o 6.º ano de escolaridade, havendo mesmo 10% das mães com apenas a 4.ª classe, ou seja, verificamos que os sujeitos da nossa amostra pertencem a agregados familiares com baixo *capital escolar*. A inexistência por parte dos agregados familiares de uma habilitação académica impede-os de acompanhar a vida escolar dos filhos, pelo que consideramos este aspecto muito importante e, de alguma forma, com implicação directa no nosso estudo.

GRÁFICO VI – HABILITAÇÕES DAS MÃES

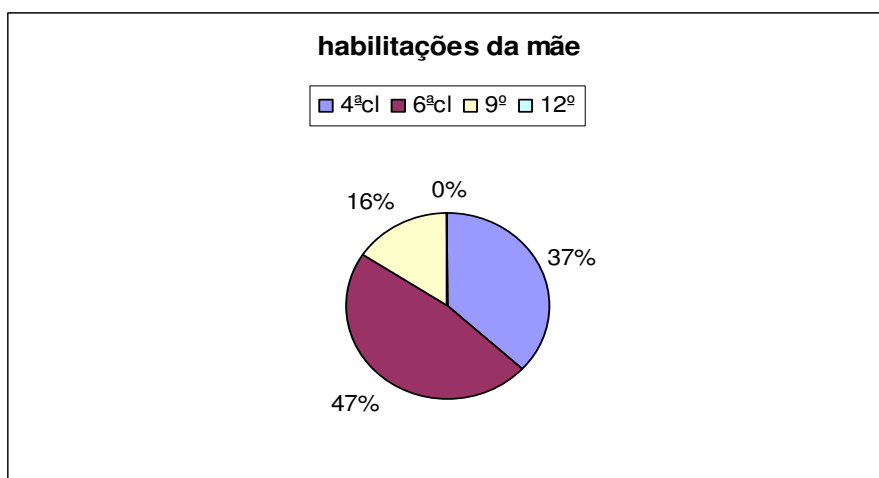
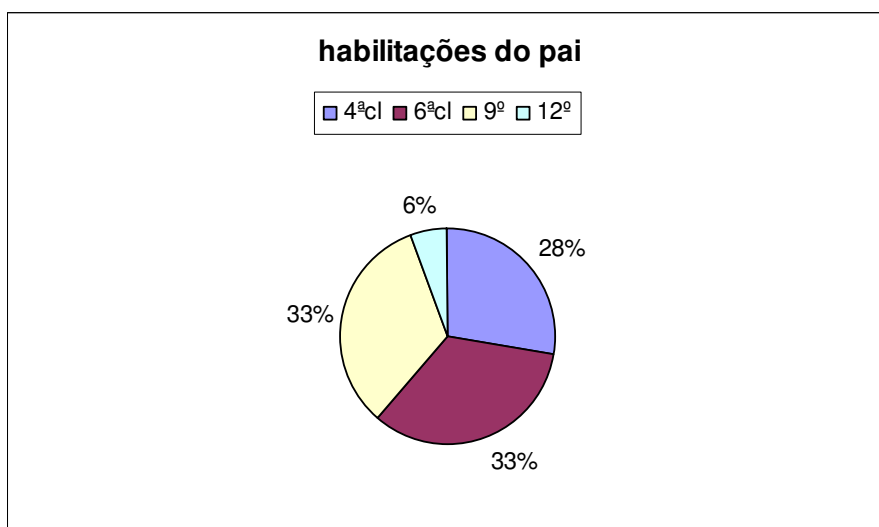


GRÁFICO VII - HABILITAÇÕES DOS PAIS



O nível de escolaridade dos pais e das mães desses alunos é, em média, muito baixo, sendo que os pais apresentam níveis ligeiramente mais elevados.

Cherkaoui (1986: 43) considera que a origem social é medida

pela profissão do pai e pelo seu nível cultural (que determinam o seu rendimento). Em sua opinião, e conforme já anteriormente referimos, o sucesso escolar do aluno está directamente relacionado com a sua origem social: se o estatuto social da família é elevado, o sucesso escolar também será.

Dada essa condição, os seus postos de trabalho são de mão de obra indiferenciada, em linhas de produção, com remunerações muito baixas; as condições de trabalho nestas tarefas não são boas, isto é, mão de obra intensiva, sem falhas nem contribuição para a fabricação de produtos com defeito.

O baixo nível de instrução dos pais dos sujeitos em estudo está de alguma forma relacionado com as profissões dos mesmos. De notar que o nível de escolaridade é na sua maior parte constituído por indivíduos que não têm a escolaridade obrigatória hoje considerada (9º ano). No que se refere às mães, a maioria é operária, ou seja, exercem uma profissão mal remunerada. Estamos de acordo com Azevedo (1999:51), quando diz que “as características de ordem socioeconómica e cultural das famílias são fortemente condicionadoras do abandono escolar precoce”.

Relativamente aos pais, verifica-se uma grande diversidade de profissões. No entanto, são todas profissões que, embora do sector terciário, exigem um baixo capital escolar. Azevedo (1999:16), ao fazer um estudo sobre o abandono escolar e a inserção dos jovens no mercado de trabalho, refere que os “(...) abandonos (...) incidem (...), sobretudo sobre os filhos dos grupos populacionais de mais baixo rendimento socioeconómico”.

GRÁFICO VIII .- PROFISSÃO DAS MÃES

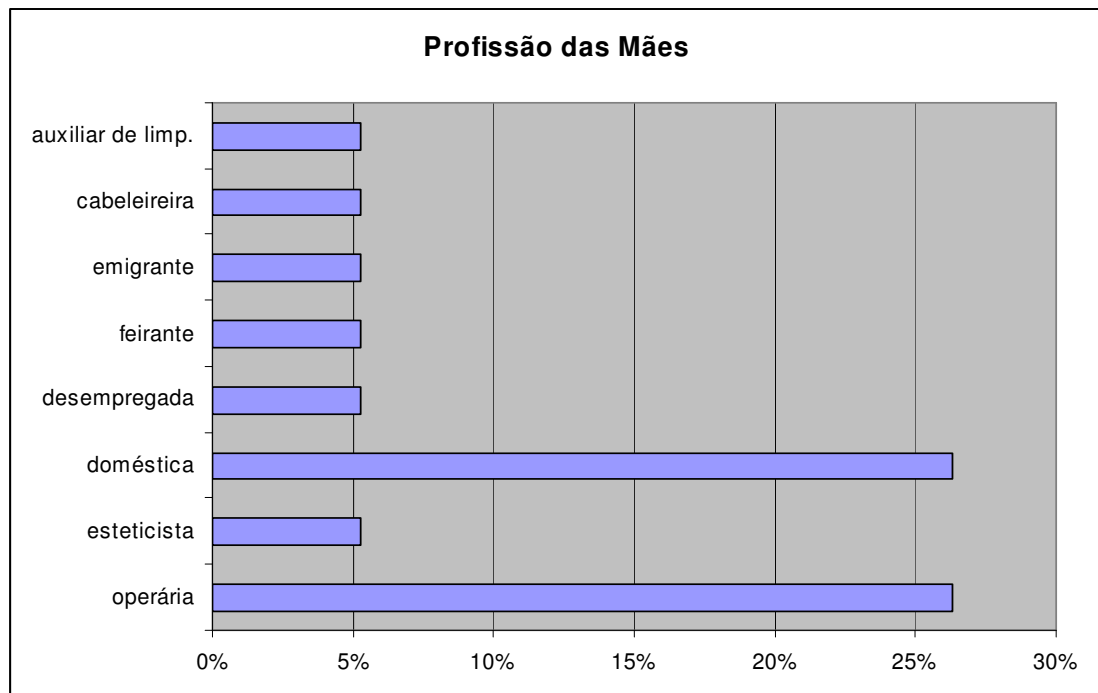
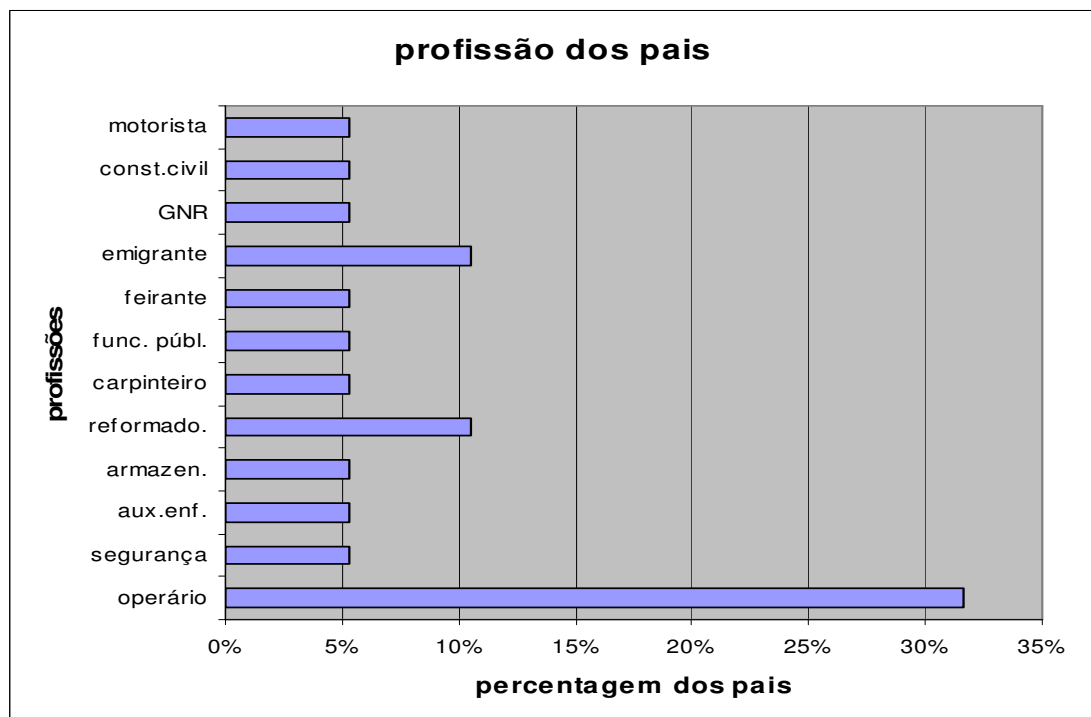


GRÁFICO IX - PROFISSÃO DOS PAIS



Ao analisarmos o relatório da O.C.D.E.(1989: 60), constatamos que este refere que os resultados escolares são influenciados pela origem e meio social dos alunos e estão directamente relacionados com o seu futuro económico e social; supomos então que, se os alunos são provenientes de famílias organizadas com um determinado nível de cultura e escolaridade, conseguem aprender e serem alunos com aproveitamento; no caso de virem de um meio familiar desagregado, sócio económico desfavorecido, com inúmeros problemas, rapidamente vão engrossar as listas do insucesso e do abandono escolar.

A análise de Cherkaoui é aplicável a um universo muito grande de alunos. Existem, porém, excepções, quando acontece que alunos de classes sociais baixas *emergem* e têm sucesso escolar. Devemos concluir que existem sempre excepções, entretanto, no computo geral, os dados parecem continuar a dar razão ao autor.

Crianças/jovens oriundos de extractos sociais elevados têm muito mais oportunidade de não aumentar a lista do abandono escolar precoce, uma vez que:

- têm acesso a muita informação útil aos seus estudos;
- têm ajuda exterior à escola para tirarem as suas dúvidas e realização dos trabalhos escolares;
- Podem ainda recorrer aos pais, com sucesso, uma vez que eles possuem formação académica adequada à resolução das suas dúvidas;
- têm já uma orientação delineada no seu projecto escolar, pois, estando integrados na família e convivendo com famílias de idênticas características, seguem , por norma, a mesma «linha» daqueles.

Ao juntarmos a análise das profissões das mães com as dos pais, concluímos que a maior parte dos agregados familiares

sobrevive com remunerações baixas ou muito baixas.

Desta breve análise concluímos que a posição socioeconómica da família destes jovens não é muito favorável, pelo que as condições materiais, económicas e culturais em que vivem tendem a impedi-los de desenvolver certas potencialidades intelectuais e não lhes permite encontrar no seio familiar um clima favorável e uma valorização dos problemas escolares e de cultura.

De acordo com a teoria de Bernstein (Domingos et al., 1986), a localização dos indivíduos na divisão social do trabalho permite-lhes o acesso a códigos dominantes ou dominados; a profissão, estando associada a posições diferenciadas na divisão social do trabalho, determina o estatuto social da família. Supõe-se, no entanto, que as habilitações académicas surgem, de uma maneira geral, relacionadas com a profissão, estatuto social que como já referimos, é também um factor determinante no sucesso ou insucesso escolar.

Assim, podemos colocar de um lado os alunos cujos pais têm profissões que exigem maior nível de habilitações académicas e que são, em regra, melhor remuneradas, ou seja, aqueles que, por norma, apresentam melhores resultados escolares, pois adaptam-se melhor às exigências do currículo nacional. De outro lado estão os alunos cujos pais têm profissões mal remuneradas e que, na maior parte das vezes, estão associadas a um baixo nível de habilitações literárias. Estes são por norma os que têm mais dificuldade em se adaptar ao currículo nacional.

Da conjugação das variáveis analisadas, podemos considerar que a população em estudo pertence a um meio cultural e socioeconómico baixo. Se partirmos deste princípio e o relacionarmos com a fundamentação teórica que delineamos, podemos dizer que os jovens optam pela saída precoce.

A progressiva expansão da escola a todas as camadas e grupos sociais conduziu à consolidação de modelos de organização

escolar e pedagógica capazes de abranger um número cada vez maior de alunos (Teodoro, 2003: 30), cumprindo um dos principais objectivos da democratização do ensino em Portugal - o acesso à educação.

Contudo em Portugal a política de “expansão da escola a todas as camadas e grupos sociais” falhou.

Com a democratização do ensino esperava-se que as classes sociais menos favorecidas tivessem acesso aos escalões mais elevados e gratificantes da escala social que, outrora, era privilégio de alguns. No entanto, verifica-se que a mobilidade social não foi assim tão fácil, pois os mais favorecidos conservam o seu lugar privilegiado no ensino, devido à vantagem inicial de que dispõem; por esse motivo o ensino secundário não superou, como era de esperar, a desigualdade de oportunidades.

Neste contexto, consideramos que as hierarquias sociais convertem-se facilmente em hierarquias escolares e vice-versa, criando-se um ciclo em que o sistema de ensino legitima a perpetuação da ordem social. Esta é uma consequência da “escola de massas” que continua impreparada para ser uma escola culturalmente diversificada, ou seja, é demasiado homogénea para jovens demasiado heterogéneos.

CAPITULO VI - APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Depois da caracterização geral efectuada no capítulo anterior, cabe-nos, no presente, apresentar e analisar os resultados. Feita a análise aos resultados do abandono escolar nos últimos dez anos – 1996/1997 a 2005/2007 – deparamos com percentagens variáveis ao longo daquele período. Surgem *picos baixos*, e *picos altos*, verificando-se uma tendência diminutiva a partir do ano lectivo de 2003/2004.

Verificamos ainda que, na maior parte dos anos lectivos, as taxas de abandono escolar são maiores nos rapazes do que nas raparigas. Tal tendência contrasta com as taxas de insucesso escolar,, pois esta apresenta-se bastante maior nas raparigas. São muitos e variados os motivos invocados pelos alunos; deles destacaremos:

- “factores externos” à Escola, tais como as famílias e o desejo de “entrar” no mundo laboral;
- “factores externos”, mais ou menos próximos à Escola, quando se constata que uma elevada percentagem de alunos se pronuncia pelas causas do abandono escolar como sendo “o não gostar da Escola”, “o curso escolhido ser difícil” ou “não gostar de estudar”.

Se relativamente ao primeiro aspecto, a responsabilidade da Escola é limitada, já no que respeita ao segundo factor a Escola tem um papel muito importante na inversão dessa tendência

Não deixaremos ainda de realçar que, nesse estudo, os alunos visados evidenciam as relações entre colegas/professores considerando-as boas , mais especificamente, com os professores.

1. SAÍDA PRECOCE NO 10.º ANO NA ESCOLA EB3S NOS ÚLTIMOS 10 ANOS

A saída precoce do sistema de ensino, entendida, como já se referiu, como abandono da escola sem terminar o 12.º ano de escolaridade, constitui actualmente uma questão preocupante que qualquer escola deve procurar confrontar através de diversas linhas de acção, pelo que é importante que se conheça a dimensão deste fenómeno ao nível da escola.

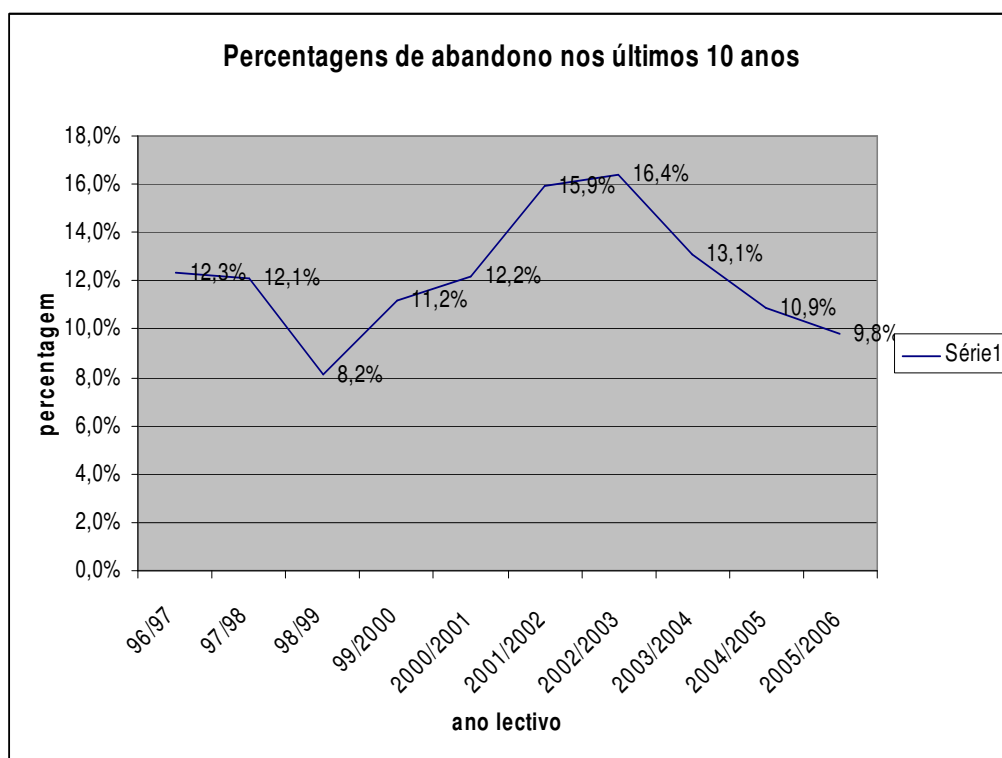
Neste sentido, realizámos na escola em estudo um levantamento de dados sobre a saída precoce no 10º ano de 1996/1997 até 2005/2006. O processo utilizado foi a consulta da relação de turmas no início do ano lectivo e as pautas de avaliação dos três períodos de avaliação, onde foram assinalados os alunos excluídos por faltas, os que anularam a matrícula e os alunos retidos.

No quadro IV estão registados o número total de alunos que frequentaram o 10.º ano de escolaridade desde 1996/1997. Aqui foram registados os alunos que transitaram e os que ficaram retidos ou abandonaram a escola antes de terminarem o ano lectivo.

Quadro IV - Dados sobre os alunos do 10º ano na Escola em estudo

ANO	Transitaram	Retidos	Excluídos por faltas/Anularam a matrícula	TOTAL
1996/1997	161 50,90%	54 17,10%	39 12,30%	316 100%
1997/1998	221 70,40%	55 17,50%	38 12,10%	314 100%
1998/1999	188 66,70%	71 25,20%	23 8,20%	282 100%
1999/2000	198 61,70%	87 27,10%	36 11,20%	321 100%
2000/2001	175 59,10%	85 28,70%	36 12,20%	296 100%
2001/2002	146 54,10%	81 30,00%	43 15,90%	270 100%
2002/2003	175 65,10%	50 18,60%	44 16,40%	269 100%
2003/2004	184 68,90%	48 18,00%	35 13,10%	267 100%
2004/2005	190 73,60%	40 15,50%	28 10,90%	258 100%
2005/2006	215 84,60%	14 5,50%	25 9,80%	254 100%

GRÁFICO X - PERCENTAGEM DE ABANDONO NOS ÚLTIMOS 10 ANOS



No gráfico X apresentamos as percentagens de abandono nos últimos 10 anos. Tomando como ponto de partida o ano lectivo de 1996/1997, verificamos que houve uma acentuada baixa nas percentagens de abandono no ano lectivo de 1998/1999, data em que se verifica um crescimento do abandono até ao ano lectivo de 2003/2004 (16,4%). A partir desta data, os valores de abandono têm vindo a reduzir, atingindo em 2005/2006 o valor de 9,8%.

A taxa de insucesso que nos é dada pelos gráficos XI, XII e XIII, leva-nos a concluir que as raparigas têm melhores resultados escolares que os rapazes, talvez porque segundo a teoria de Giddens (2001:521) as raparigas são “mais bem organizadas e mais motivadas do que os rapazes, e são também vistas como amadurecendo mais cedo”.

GRÁFICO XI – NÚMERO DE ALUNOS

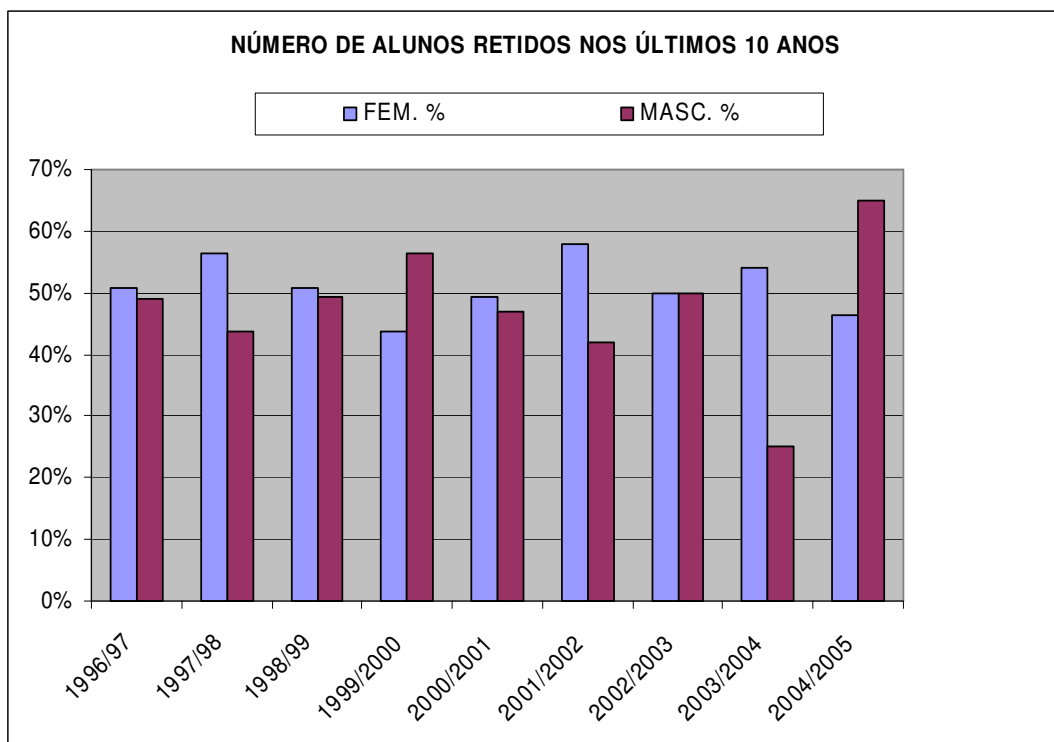


GRÁFICO XII - PERCENTAGEM DE ALUNOS QUE ANULARAM A MATRICULA OU EXCLUÍDOS POR FALTAS

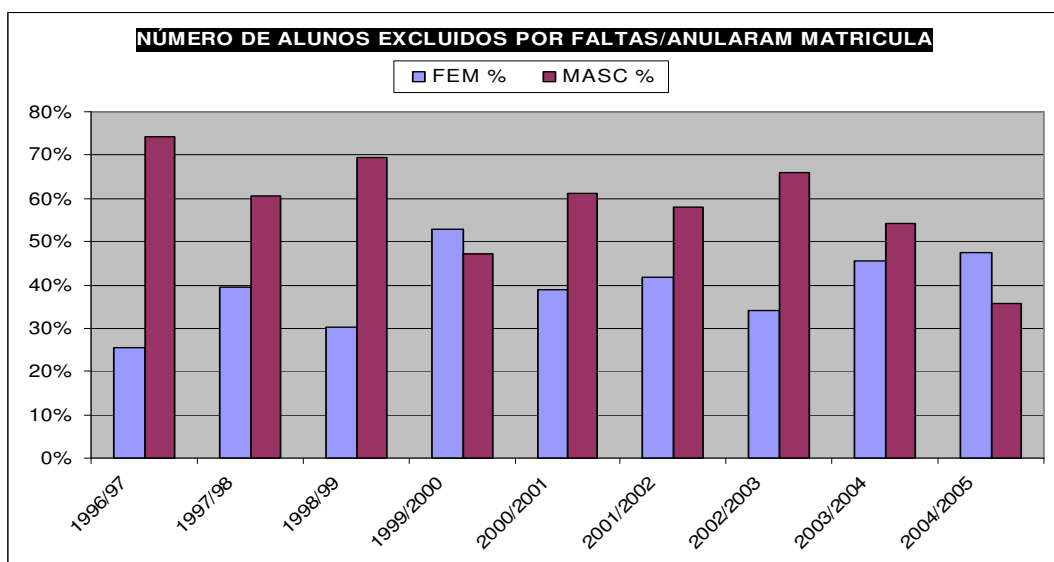
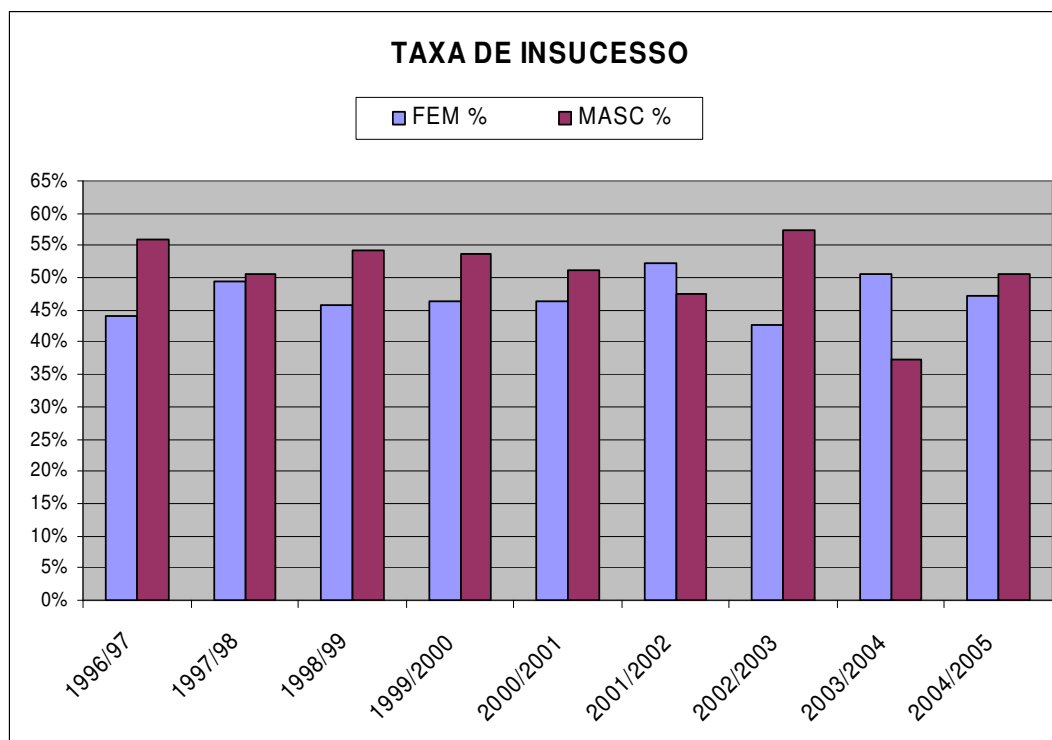


GRÁFICO XIII - TAXA DE INSUCESSO NOS ÚLTIMOS 10 ANOS



2. SAÍDA PRECOCE NO ANO LECTIVO DE 2005/2006

Tendo como referência os dados dos últimos anos, no que diz respeito ao abandono da escola sem que os alunos terminem o 12º ano, iremos agora investigar, através das entrevistas realizadas, os motivos que podem conduzir a que alguns alunos assumam esta atitude. Tratam-se de 17 entrevistas realizadas a alunos do 10º ano que abandonaram a escola em estudo durante o ano lectivo de 2005/2006.

Na preparação das entrevistas tentámos:

- -criar um ambiente de empatia;
- -assegurar ao entrevistado o anonimato.

Ao iniciarmos (em 2005/2006) o trabalho sobre o abandono

escolar, verificamos que logo no início do 1.º período sete alunos anularam a matrícula; estes alunos estavam matriculados em diversos cursos tecnológicos (artes, informática e desporto). Estes alunos eram todos do sexo masculino com idades compreendidas entre os 15 e os 20 anos.

Até ao final do 1.º período, mais três alunos (dois rapazes e uma rapariga), anularam a matrícula, sendo todos do curso científico-humanístico de ciências sócio-económicas, com idades entre os 19 e os 20 anos.

No início do 2.º período anularam a matrícula um rapaz e uma rapariga, ambos com idade de 16 anos, sendo um do curso de ciências e tecnologias e outro do curso tecnológico de acção social.

De todos os que anularam a matrícula, apenas cinco estão no mercado de trabalho, engrossando as estatísticas de mão-de-obra desqualificada, portanto, mal remunerada, e que faz parte da classe operária.

2.1 OS MOTIVOS EVOCADOS PELOS ALUNOS

Os jovens que entrevistámos, dezassete, falaram-nos de alguns obstáculos e desafios que foram encontrando ao longo do seu percurso escolar e na forma como os mesmos os obrigaram a ficar pelo caminho ou, então, a encontrar outro caminho. São vários os motivos que apontam para justificar a sua desistência.

Pela análise dos discursos dos entrevistados, o principal motivo evocado para deixarem a escola é a sua vontade de entrar na vida activa, ou seja, pretendem entrar no mercado de trabalho, ainda que sem qualquer tipo de qualificação específica; na verdade, 35% dos entrevistados dizem: *que querem ir trabalhar*;

- (...) *quero é ir trabalhar com os meus pais para a fábrica* (ent. 1);
- *Já fiz o 9.º ano agora quero trabalhar. A minha DT diz*

que, se eu não tiver mais alguns estudos, não arranjo emprego, mas um rapaz meu amigo já está a trabalhar num café (ent.4);

- *(...)vou trabalhar com o meu pai no café (ent.6);*
- *A escola que frequentei era simpática e acolhedora mas quero ir trabalhar (ent.7);*
- *. Não vou continuar a estudar, porque já tenho 19 anos e quero ir trabalhar (ent. 8).*

De acordo com Azevedo (2002:8) o “*Abandono escolar precoce e a entrada desqualificada e desfavorecida no mercado de trabalho reflectem, nos dias de hoje, as mais das vezes, situações de pobreza, de reduzida escolarização e de privação no acesso aos benefícios mais elementares de cidadania*”.

Assim, parece fundamental que a escola e os seus actores procurem a todo custo inverter as situações de saída precoce, impedindo a entrada no mercado de trabalho de mão de obra desqualificada, logo mal remunerada.

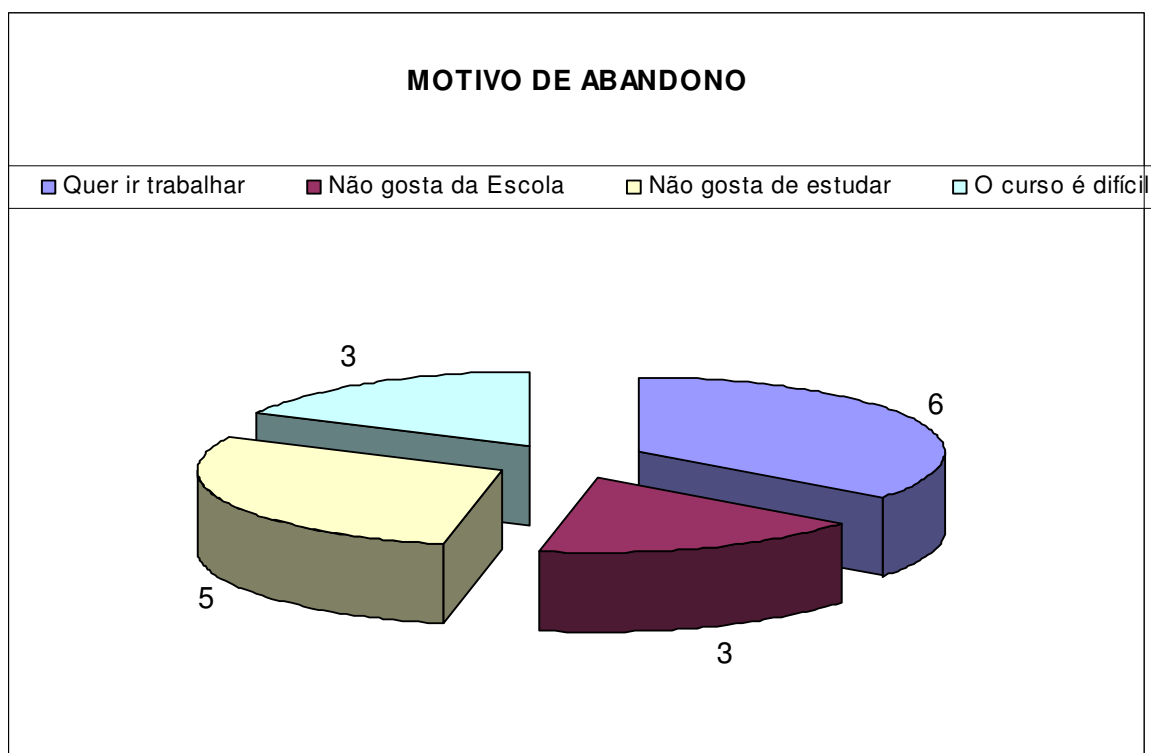
A actual estrutura do ensino secundário, na sequência do Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de Março, oferece cursos gerais, tecnológicos, profissionais e cursos do ensino artístico especializado, procurando através da diversificação de percursos formativos responder à heterogeneidade dos jovens que frequentam a escola; assim, deseja-se que a grande maioria dos jovens portugueses, após a conclusão da escolaridade básica obrigatória de 9 anos, frequente o ensino secundário, permitindo quer o acesso ao ensino superior quer o ingresso no mundo do trabalho.

Como segundo motivo, cerca de 29% dizem que não gostam de estudar e que isso os levou a abandonar a escola, outros afirmam que não gostam da escola ou que não gostam do curso que escolheram:

- *(...)não gosto de estudar (ent. 3);*

- (...)eu não gostava mesmo das aulas e qualquer coisa servia para me distrair (ent. 4);
- (...)eu não gostava mesmo nada daquilo (das aulas)(ent. 9);
- Gosto da escola (...),mas não gosto de estudar (ent.11).

GRÁFICO XIV - MOTIVO DE ABANDONO



De notar que, apesar de terem abandonado o ensino regular, 21% declararam que se iriam inscrever num centro de ensino paralelo, para tirar um curso profissional:

- (...)disseram que no “Cenfim” era mais fácil e já ia ganhar, por isso inscrevi-me num curso de lá (ent. 2);
- (...)no Cenfim é mais fácil e lá já ganho algum dinheiro (ent. 5).

Da análise do gráfico XIV podemos fazer a seguinte

apreciação: 65% dizem respeito a alunos que consideram o curso difícil, não gostam da escola ou de estudar contra 35% que querem ingressar no mundo do trabalho:

- *Eu gosto da escola mas o curso (...) é muito difícil* (ent. 5).
- *(...)se pudéssemos estar mais à vontade era melhor* (ent.11).
- *(...)Não gosto do curso que escolhi, mas quando me matriculei já não havia vaga para outro* (ent. 12);
- *(...)o curso não é aquilo que eu queria* (ent. 15).

Qualquer aluno incluído nestas percentagens não quer efectivamente prosseguir os estudos, porém, as causas inerentes são diferentes: os últimos têm uma meta definida, ainda que sacrifique o seu futuro. Os outros alunos invocam motivos mais ou menos superáveis, se vontade houvesse, a exemplo: mudar de curso, fazer um esforço por gostar mais da escola.

Cabe aos encarregados de educação, tomarem medidas para que os seus educandos não abandonem a escola. É sabido, porém, que é escasso o interesse posto nestes problemas, uma vez que apresentam desculpas dizendo que trabalham ou outras, não dando a prioridade devida a um problema que se reflectirá no futuro dos seus filhos, fazendo toda a diferença entre o trabalho indiferenciado ou com competências. Azevedo (1999: 52), diz que “estamos (...) diante de um leque de famílias que tem evidentes dificuldades em se relacionar com o universo escolar”.

Os jovens que entrevistámos falam-nos ainda os obstáculos e desafios que encontraram no seu percurso escolar concreto e na forma como os obrigaram a ficar pelo caminho.

Algumas disciplinas funcionam como barreira ao percurso escolar sendo a disciplina de matemática a mais focada. Em relação a esta disciplina dizem: *nunca tive positiva é muito difícil; acho que*

nunca explicaram bem, às vezes perguntava ao professor, mandavam-me ao quadro fazer um exercício. Penso que isso não é explicar (ent.1); Nunca tive um bom acompanhamento a matemática (ent.8);

A falta de atenção, interesse e de empenho também é muitas vezes admitida e parece ter bastante relevância, no entanto, o que devemos questionar é o que os levou a ter essa postura perante a sua vida escolar? É certo que, quando referem estes motivos, dão quase sempre uma explicação mais ou menos plausível, que nos poderá ajudar a tirar ilações:

- *eu não gostava mesmo das aulas e qualquer coisa servia para me distrair (ent. 8);*
- *não gosto de estudar e não estava com atenção nas aulas; eu não gostava mesmo nada daquilo (das aulas) e qualquer coisa servia para eu estar distraído (ent.9);*
- *a escola não motivava “por não gostar de estudar e a falta de interesse pela disciplina fazia com que não estivesse com atenção nas aulas (ent.11).*

A retenção é explicada em alguns casos, através de afirmações deste tipo:

- *talvez não me interessasse mesmo, como eu nunca tive grande força de vontade para estudar, acho que foi isso (ent. 14).*

A forma como o currículo se estrutura leva-os a considerar que

- *é sempre a mesma coisa, as fórmulas são sempre as mesmas, os verbos são sempre os mesmos. É uma seca (ent. 4).*

Alguns estudos realizados (O C.D.E., 1992: 93) mostram-nos que as escolas passam grande parte do seu tempo, com matérias em

relação às quais os alunos têm pouco interesse, tornando-se intervenientes passivos; no entanto, se as aprendizagens forem diversificadas, o interesse dos alunos aumentará e, conseqüentemente, o seu aproveitamento. Ora, sendo a escola um local onde os jovens desenvolvem um conjunto de competências que poderão contribuir para a sua vida social, deverá ser também o espaço privilegiado para o desenvolvimento de competências a nível profissional que não sejam centradas apenas nas aquisições intelectuais.

O ambiente na sala de aula é fundamental para que a acção educativa se desenvolva num espaço relacional saudável: infelizmente temos que admitir que existem falhas a este nível e alguns dos entrevistados foram peremptórios em identificá-los, dizendo o que lhes desagradava na escola:

- *estar fechado dentro de uma sala de aula a ouvir o professor falar é monótono, e faz-nos dormir; se pudéssemos estar mais à vontade era melhor* (ent.11)

Destas últimas afirmações concluimos, conforme se refere no Relatório do Estudo Saberes Básicos de Todos os Cidadãos no séc. XXI, que “a escola que temos, e que deveria ser o cenário principal de métodos eficazes de aprendizagem, mostra uma incapacidade acentuada para conseguir aprendizagens úteis e interessantes” (CNE, 2004:83).

A utilização sistemática do manual por parte de alguns professores como recurso de apoio às aulas gera monotonia e sentimento de previsibilidade nos alunos:

- *o professor de práticas leva o livro e só passa a aula a ler o que lá está. Nós também sabemos ler* (ent. 14).

A avaliação também se apresenta como causa de desmotivação. É fundamental que os alunos a sintam como parte

integrante da sua formação e não mera recolha de dados que, posteriormente, aparecerão lançados na pauta. Muitas vezes o resultado da avaliação tem efeito negativo, gerando mais desmotivação:

- *às vezes pensava que percebia bem a matéria mas nos testes só tinha negativas; assim não valia a pena estudar (ent. 12).*

De um modo geral, os conteúdos tratados na escola e os processos de os transmitir não são motivadores para um grande número de alunos, porque pouco ou nada têm a ver com o seu dia a dia, com as suas necessidades ou interesses, sobretudo para os alunos dos níveis etários sociais mais “populares”.

2.2 - ATITUDE DOS ALUNOS NA ESCOLA

O envolvimento dos alunos na escola pode tomar formas diferentes.

Por um lado iremos considerar o que se traduz na compreensão e/ou aceitação das regras. Como facilmente se compreende, atitudes diferentes face às regras traduzem envolvimento distintos; por outro lado, interessa-nos ver até que ponto é que o aluno sente atracção por vir para a escola e se na escola sente apoio informal em caso de dificuldades.

Atitude face às regras.

Há um número considerável de alunos a dar uma resposta equívoca e os outros dividem-se em concordância e discordância, embora na sua maioria não sejam transgressores sistemáticos:

- *(...)o problema é que temos de estudar e estar com atenção nas aulas(ent. 4);*
- *.Não gosto muito de andar na escola, porque tenho de cumprir horários e de estudar (ent. 12).*

Motivação

A motivação, em relação à escola que os alunos sentem, pode decorrer de terem gosto em ir para a escola e também de, em caso de dificuldades, terem quem os apoie. Reparamos que a maioria dos alunos afirma concordar que se sente motivada para a escola e que, quando tem dificuldades, os colegas o apoiam. Contudo, concluímos também que a maioria dos alunos afirma concordar que as suas actividades não estavam a corresponder às suas expectativas e não entendem o seu significado prático.

Ao admitirmos a diversidade de alunos no nosso sistema de ensino, teremos de encontrar motivações para que o público-alvo não se sinta desiludido e abandone precocemente os seus estudos; a resposta deverá ser encontrada numa diversificação e numa gestão local do currículo (Teodoro, 2003: 96), que permita passar-se de um currículo uniforme, monótono e sem sentido para alguns, para aprendizagens diferenciadas e vocacionadas para as aspirações dos jovens.

2.3 RELACIONAMENTO COM OS COLEGAS E COM OS PROFESSORES

Com os colegas, o relacionamento apontado é globalmente positivo:

- *Alguns colegas não queriam que eu fosse embora porque nos dávamos muito bem (ent.1);*
- *Gostava bastante dos colegas, eles ajudavam-me sempre que precisava (ent. 4);*
- *Os meus colegas são bons colegas a nossa turma era muito unida (ent. 12);*
- *Os colegas são bons dava-me muito bem com todo (ent 15);*
- *Os colegas deste ano são muito novos, não me sentia*

muito bem com eles (ent.14).

No que diz respeito ao relacionamento com os professores, os alunos não a invocam como razão do abandono precoce. Se apontam um ou outro professor (ou porque ao não gostarem da disciplina também aliam a figura do professor), de um modo geral o relacionamento é entendido como satisfatório.

Através do discurso dos entrevistados podemos fazer algumas considerações sobre o papel dos professores que passaram pelo seu percurso escolar: o professor aparece nestas entrevistas como pessoa activa e interveniente (positiva e negativamente). Depreende-se a intervenção menos positiva do professor nas afirmações, por vezes hesitantes de alguns entrevistados:

- *Sempre gostei de inglês só que encontrei um professor que fez com que eu deixasse de gostar desta disciplina.(ent.12) ;*
- *...o professor de inglês embirra muito com os alunos acho que não devia estar nesta profissão (ent.16);*
- *Os professores eram simpáticos com vontade de ajudar os alunos (ent. 7);*
- *(...)era uma turma barulhenta e eles souberam sempre como nos controlar (ent. 8).*

2.4 ESCOLHA DOS PERCURSOS ESCOLARES

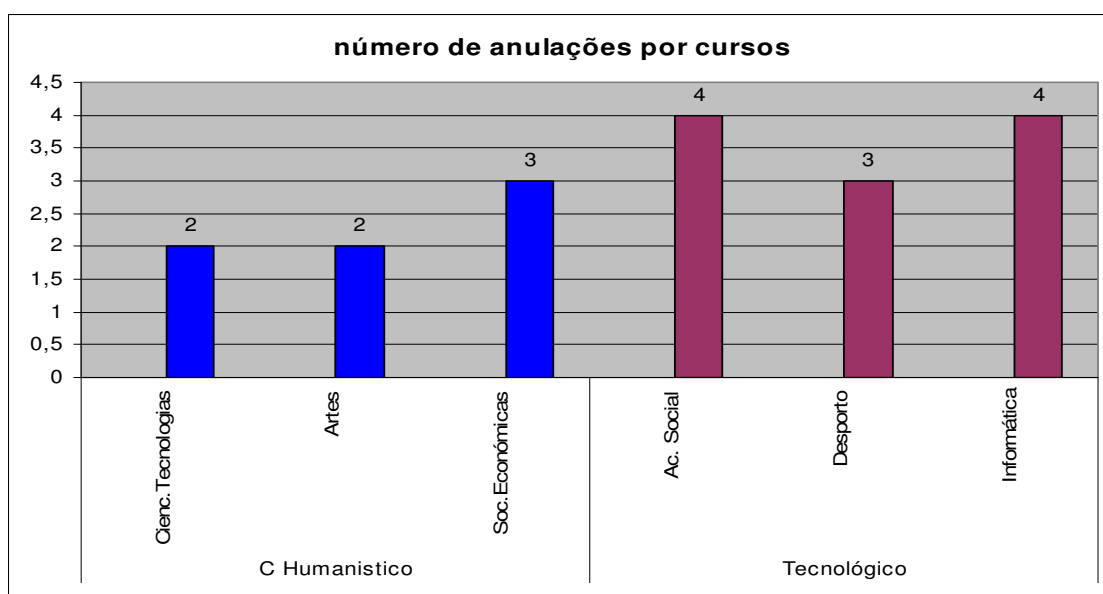
Alguns estudos realizados (O.C.D.E., 1992: 93) mostram-nos que as escolas passam grande parte do seu tempo com matérias em relação às quais os alunos têm pouco interesse, tornando-se intervenientes passivos; no entanto, se as aprendizagens forem diversificadas, o interesse dos alunos aumentará e,

consequentemente, o seu aproveitamento¹⁷.

Numa investigação de Alves Pinto (1995), junto de jovens estudantes (dos 16 aos 25 anos), pôde comprovar-se que as representações das funções da escola, nos jovens nos níveis mais avançados de escolaridade, estão condicionadas, grande parte, pelos comportamentos e atitudes dos professores, assumindo estes um papel importante nos processos de decisão dos alunos(cf. Alves Pinto,1995 :142).

Esta problemática leva-nos a colocar a questão dos percursos escolares dos alunos e respectiva opção e orientação escolar e vocacional.

GRÁFICO XV - NÚMERO DE ANULAÇÕES POR CURSOS



Pelos dados recolhidos, verificamos que a percentagem de anulações de matrícula é maior nos cursos tecnológicos (cerca de

¹⁷ Existindo uma oferta diversificada de vias de ensino e formação destinadas a aumentar as probabilidades de prosseguimentos de estudos após a escolaridade obrigatória por parte dos jovens, essas vias são pouco procuradas (dos cerca de 60% dos jovens que se encontram no ensino secundário, apenas 26,6% estão nas vias profissionalizantes e 18,8% no ensino recorrente).

61%) do que nos cursos científico-humanísticos. Em nosso entender revela que:

- os alunos já com o seu futuro idealizado vão estudar com grandes dúvidas e pouco motivados; as suas motivações estão voltadas para a entrada no mundo do trabalho mais cedo do que aqueles que irão para o ensino superior;

- provavelmente os Serviços de Orientação e Psicologia informou-os devidamente das saídas que lhes proporcionarão os Cursos Tecnológicos, mas os alunos, porém, interiorizaram que os três anos dos cursos serão essencialmente práticos e os currículos mais acessíveis do que os outros;

- deparam com cursos bastante teóricos, com currículos talvez mais exigentes que os de prosseguimento de estudos e, então, todo o estímulo que lhes foi dado de nada vale para convencê-los a desistir do abandono escolar;

- há a ideia criada no aluno que nas escolas profissionais os cursos são mais fáceis e existe ainda o aliciante de que nessas escolas poderão receber uma contrapartida monetária, o que se revela mais um factor de motivação para o abandono escolar precoce através da mudança de escola;

- finalmente, os alunos e encarregados de educação pensam no Conselho Pedagógico, esquecendo o mundo da globalização em que vivemos e as exigências que se farão no futuro, no mundo do trabalho.

2.5 – A INTERVENÇÃO DO DIRECTOR DE TURMA

O Director de Turma é o professor que tem uma responsabilidade particular relativamente à turma. Assim optámos por auscultar a opinião dos alunos acerca do seu relacionamento com este e a forma como os alunos o vêem.

Quando perguntamos aos alunos que tipo de relacionamento

mantinham com o Director de Turma, as respostas foram as seguintes:

- *É fácil falarmos com o Director de Turma sobre os nossos problemas e os que surgem entre os alunos da turma (ent 9);*
- *O Director de Turma estava sempre disponível para nos ajudar a resolver os problemas (ent.7);*
- *A minha Director de Turma preocupava-se sempre em saber se não havia problemas e não queria que eu desistisse (ent. 15);*
- *-O Director de Turma, mesmo quando fazemos asneiras tenta ser compreensivo e ajuda a resolver os problemas (ent 5).*
- *-O Director de Turma estava sempre a embirrar comigo porque eu faltava às aulas (ent. 3).*

As respostas dadas permitem verificar que grande parte dos alunos concorda que é fácil falar com o Director de Turma e que, mesmo quando os alunos não “se portam bem”, o Director de Turma tenta perceber e procura a solução. Verifica-se assim que a maioria dos alunos diz não haver relações problemáticas com o Director de Turma e apontam para uma boa relação com este.

Através das respostas recolhidas verificamos também que o Director de Turma, pela sua conduta, dinamiza e motiva os seus alunos, considerando-os como indivíduos que efectivamente fazem parte da comunidade escolar. Das respostas obtidas podemos concluir que a maior parte diz que o Director de Turma faz o que pode para os motivar a estudar.

CONCLUSÃO

Apesar de nos termos deparado com alguns constrangimentos para a consecução deste trabalho, não temos qualquer dúvida que a barreira mais difícil de transpor foi chegar aos indivíduos em estudo, tendo mesmo alguns alunos se recusado a colaborar. De alguma forma sentimos também um certo desconforto, quando nos dirigimos aos Directores de Turma, pois normalmente demonstravam uma má vontade em colaborar neste trabalho, talvez porque pensavam que de alguma forma iríamos tentar classificar o seu trabalho.

Deparámo-nos ainda com outras dificuldades, com os que decorreram dos entraves colocados à consulta de diversos documentos, nomeadamente os processos escolares, bem como as que resultaram do tipo de recolha que procedemos quando do recurso às técnicas documentais.

Ao longo deste trabalho foi possível verificar que os alunos tinham um denominador comum: os seus pais tinham, regra geral, um baixo capital escolar. Ora , como refere Azevedo (1999:46) “são os filhos dos pais com mais baixa escolaridade que atingem níveis de escolaridade mais baixos”, o que nos leva a pensar que a escola não está integrada no contexto sociocultural dos alunos.

A expansão escolar, ou seja, o acesso de novas camadas sociais à educação, tem de ser acompanhada de transformações nas estruturas escolares e nos conteúdos educativos, de modo a tornar a escola um meio educativo estimulante de aprendizagem. Compete também ao sistema de educação assegurar aos jovens uma formação que lhes permita uma adequada inserção no mundo do trabalho.

A oferta de educação deve ser flexível e diversificada para

permitir a cada jovem encontrar um caminho adequado aos seus talentos e objectivos. A via vocacional não deve ser considerada como uma opção de segunda categoria, mas antes uma via mais directamente orientada para adquirir competências específicas (Almeida e Ramos, 1992:18).

A educação opera-se na família, na escola e na comunidade. Quando as diversas estruturas de educação se reforçam mutuamente há mais probabilidade de eficácia. É difícil exercer uma acção sobre aquilo que uma criança aprende no seu meio, mas os pais e os professores têm a possibilidade de exercer, em conjunto, uma influência sobre aquilo que ele aprende em casa e na escola de modo a coordenarem a sua acção, pois, como refere Azevedo (1999:14), “(...), apesar de ocorrer no terreno escolar – e envolvendo, por isso, alunos, professores e escolas – o rompimento com o processo de escolarização legalmente instituído assenta em um leque diversificado de causas, o que alarga este clima de ruptura para esferas anteriores e mais afastadas do circunscrito campo escolar”.

Para que haja uma efectiva redução de abandono seria conveniente:

- Criar estruturas que possibilitassem a formação profissional dos jovens que saem precocemente do sistema de ensino regular;
- Utilizar equipamentos e métodos pedagógicos com recurso aos canais de difusão de conhecimentos, para estimular as aprendizagens e desenvolver o potencial de cada aluno;
- Recorrer a novos sistemas de avaliação adequados aos novos objectivos da educação;
- Disponibilizar aos jovens apoio, no campo da orientação profissional, quando se trata de escolher uma via para o mundo do trabalho;

- Ajustar o ritmo escolar às necessidades dos jovens, adaptando a organização do ensino às características da comunidade em que se insere.

Para além destes pontos, as escolas deveriam ter autonomia, para que se pudesse fazer uma adequação dos currículos aos contextos locais. É importante que a actividade da escola se desenvolva pelo trabalho conjunto dos docentes e pela cooperação estreita com a família, pois é reconhecido o carácter essencial da sua implicação no processo educativo, e, por consequência, na luta contra o abandono escolar.

Neste sentido temos de ter presente que o insucesso e o abandono escolar precoce são “um mau começo para qualquer cidadão da Europa que terá de viver e de trabalhar numa estrutura social e económica que vai impor mais rigorosos níveis de competição e exigir mais elevadas qualificações” (Almeida e Ramos, 1992:17).

Tal como refere Benavente (1994), “é importante referir que o combate ao abandono escolar surge como um desafio múltiplo, às políticas sociais(...), à escola que se deve organizar e evoluir(...), às comunidades que precisam das competências adquiridas na escola para se desenvolverem(...)”.

Temos consciência que o combate ao abandono escolar é uma tarefa difícil. O relacionamento entre os intervenientes directos, professores e alunos, e os intervenientes indirectos, famílias, autarquias e colectividade em geral, terá de ser redefinido para que se consigam ultrapassar as situações de abandono escolar.

BIBLIOGRAFIA

- AFONSO, Almerindo J (1988). *Administração Escolar e Democracia*. Lisboa. Edições Aprender.
- AFONSO, ALMERINDO J (2000). *Políticas Educativas e Avaliação Educacional*. Universidade do Minho. Instituto de Educação e Psicologia, Centro de Estudos em Educação e Psicologia.
- AFONSO, ALMERINDO J (2002). LIMA, Licínio C. & AFONSO, Almerindo J. (2002). *Reformas da Educação Pública. Democratização, Modernização, Neoliberalismo*. Porto. Afrontamento.
- ALMEIDA, E. e SANTOS, O. (1990). *Abandono Escolar*. Lisboa. GEP/ME.
- ALMEIDA, E. P. e RAMOS, F. (1992). *Insucesso e Abandono Escolar*. Lisboa. GEP/ME.
- .ALVES-PINTO, Conceição, (1995). *A Sociologia da Escola*. Alfragide. McGraw-Hill.
- ARROTEIA, Jorge Carvalho, (1991). *Desequilíbrios Demográficos do Sistema Educativo Português*. Aveiro. Edições Universidade de Aveiro.
- ARROTEIA, Jorge Carvalho, (1998a). *Análise Social e Acção Educativa (2ª edição)* Aveiro. Edições Universidade de Aveiro.
- ARROTEIA, Jorge Carvalho (1998b) *Demografia escolar: teoria e métodos*. in Cadernos de Análise Sócio-organizacional da Educação, nº 11. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- AZEVEDO, (1994) *Avenidas de Liberdade, reflexos sobre Política Educativa*. Porto. ASA.
- AZEVEDO, Joaquim (coord.)(1999). *O Ensino Secundário em Portugal*. Lisboa. CNE.
- AZEVEDO, Joaquim.(2000). *O Ensino Secundário na Europa*. Porto. ASA.
- AZEVEDO, Joaquim. (2001). *Avenidas de Liberdade Reflexões sobre*

- política educativa*. Porto ASA.
- AZEVEDO, Joaquim(org.), (2002). *Avaliação das escolas Consensos e Divergências*. Porto. Edições ASA.
- AZEVEDO, Joaquim (coord.), Glória Ramalho, Alejandro Ferrer, Philippe Perrenoud (2003), *Avaliação dos resultados escolares*. Porto. Edições ASA.
- BARDIN,L.(1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa. Edições 70.
- BARROSO, J. (1995). *Os Liceus. Organização Pedagógica e Administração, 1836-1960*. Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian.
- BARROSO, J. (1996). *Autonomia e gestão das escolas*. Lisboa: Ministério da Educação
- BARROSO, João (org.) (1996), *O estudo da escola*. Porto: Porto Editora.
- BARROSO, João (1998), *Organização e gestão das escolas secundárias. Das tendências do passado às perspectivas do futuro*. Lisboa. CNE.
- BENAVENTE, Ana (1976) - *A escola na sociedade de classes : o professor primário e o insucesso escolar*. Lisboa : Livros Horizonte.
- BENAVENTE, Ana Maria, (1991). “*Insucesso escolar no contexto português: abordagens, concepções e políticas*”. In: Ciências da Educação em Portugal - situação actual e perspectivas. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, pp. 53-73.
- BENAVENTE, Ana Maria (1993). *Mudar a escola Mudar as Práticas*. Lisboa. Fim de Século.
- BENAVENTE, Ana Maria (1994). *Renunciar à Escola - O Abandono Escolar no Ensino Básico*. Lisboa. Fim de Século Edições.
- BOGDAN, R. e BLINKEN, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto Editora.
- BOLIVAR, António (2003). *Como Melhorar as Escolas*. Porto. ASA.
- BOUDON, Raymond (1995), *Tratado de Sociologia*. Porto. Edições ASA.

- CAMPOS, Bártolo Paiva, (1989), *Questões de Política Educativa*. Porto. Edições ASA.
- CANÁRIO, R. (2000). *A escola face à exclusão social*. Revista da Educação, XI, 1, 125-135.
- CANÁRIO, Rui (2005), *O que é a escola? Um "olhar" sociológico*. Porto: Porto Editora.
- CARNEIRO, Roberto (1989). *Educação e Emprego em Portugal - uma leitura de modernização*. Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian.
- CARNEIRO, Roberto (1992). *Democratização e revitalização dos desafios da escola nos anos 90*. Cadernos do Correio Pedagógico. Porto. ASA.
- CARNEIRO, Roberto (2003). *Fundamentos da Educação e da Aprendizagem 21 ensaios para o século 21*:Lisboa. Fundação Manuel Leão.
- CHERKAoui, Mohamed (1986). *Sociologia da Educação* (2ªed). Sintra. Publicações Europa América.
- CNE (1998), *Educar e Formar ao Longo da Vida*. Actas do Seminário de 20 de Novembro de 1996. Lisboa. Editorial do Ministério da Educação.
- CNE (1999a), *O Ensino Secundário em Portugal* (Estudos). Lisboa. Editorial do Ministério da Educação
- CNE (1999b), *Uma Educação Inclusiva a partir da escola que temos*. Relato de um Seminário de 11 de Dezembro de 1998. Lisboa. Editorial do Ministério da Educação.
- CNE (2003). *Identificação de Riscos educativos no Ensino Básico*. Lisboa. Editorial do ministério da Educação.
- CNE (2004). *As bases da Educação*. Lisboa. Editorial do ministério da Educação.
- CNE (2004). *Educação e Produtividade*. Lisboa. Editorial do ministério da Educação.
- CORREIA, José Alberto (2000). *As Ideologias Educativas Em Portugal Nos Últimos 25 Anos*. Porto. Edições ASA.

- CORREIA, José A. MATOS, Manuel (2001). *"Da Crise da Escola ao Escolocentrismo"* in Transnacionalização da educação. Da Crise da Educação À "Educação" da Crise, Porto: Edições Afrontamento
- CORREIA, Eugénia Soares Lopes (2002). *Avaliações das Aprendizagens -O novo rosto*. Aveiro. Universidade de Aveiro.
- CORTESÃO, Luiza (2000). *O arco-íris na sala de aula? Processos de organização de turmas: Reflexões críticas* .Cadernos de Organização e Gestão Curricular. Instituto de Inovação Educacional. Lisboa.
- COSTA, Jorge Adelino, (1996). *Imagens Organizacionais da Escola*. Porto. ASA
- COSTA, Jorge Adelino (1997). *O Projecto Educativo da Escola e as Políticas Educativas Locais: Discursos e Práticas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- COSTA, Jorge Adelino, NETO MENDES António, VENTURA, Alexandre (2004). *Políticas e gestão local da Educação*. Aveiro. Universidade de Aveiro.
- CUNHA, Pedro d'Orey (1997). *Educação em Debate*. Universidade Católica Editora. Lisboa.
- DELORS, Jacques et al (2003). *Educação um Tesouro a Descobrir*.Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Rio Tinto.ASA.
- DIAZ, Amparo Seijas (2003). *Avaliação da Qualidade das Escolas*. Porto ASA.
- DOMINGOS, Ana Maria, et al (1986). *A Teoria de Bernstein em Sociologia da Educação*. Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian.
- EMÍDIO, M. Tavares (1981). *"Ensino Secundário"*.In *Sistema de Ensino em Portugal*. Silva, M. e Tamen, M.I., coord.). Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian, pp 191-221.
- FERNANDES, A. Sousa (1987). *O Fracasso do Currículo Liberal, in, O Insucesso Escolar Em Questão*.Braga: Universidade do Minho.

- FERNANDES, A. Sousa (1991). *A Dimensão Social da Educação* in PIRES, Eurico Lemos, FORMOSINHO, João. *A Construção Social da Educação Escolar..* Porto. ASA, pp 23-33.
- FERRÃO, João (coord), Fernando Honório, Ana Nunes de Almeida, Isabel margarida André, (2001). *Saída Prematura do Sistema Educativo: Aspectos da Situação, causas e perspectivas em Termos de Emprego e Formação.* Lisboa. Observatório do Emprego e Formação.
- FORMOSINHO, João (1987). *A Formação de Professores e gestores pedagógicos para a escola de massas. In O Ensino, nº 18-19-20.*
- FORMOSINHO, João et al (1991). *A Construção Social da Educação Escolar.* Porto. ASA.
- FORMOSINHO(1999).*Uma Educação Inclusiva a partir da escola que temos.* Lisboa. CNE.
- FORMOSINHO, João, A. S. Fernandes, M. J. Sarmiento, F. Ferreira, (1999), *Comunidades Educativas: Novos Desafios à Educação Básica.* Braga. Livraria Minho
- FORMOSINHO, J. et all .(2000), *Políticas Educativas e Autonomia das Escolas.* Porto. Edições ASA.
- GIDDENS,Anthony (2001), 4ª edição. *Sociologia.* Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian.
- GILLY, M. (1989). “Les Représentations Sociales dans le Champ Éducatif”,in Jodelet, D. *Les Peprésentations Sociales*, Paris.PUF, 363-386.
- GIMENO, José Blat (1984). *L’ Echea scolaire dans l’ Enseignement Primaire.*
- GOMES, Aldónio (1981). “*Ensino Público, Particular e Cooperativo*”.In *Sistema de ensino em Portugal.* Silva, M. e Tamen, M.I., coord.). Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian, pp 77-94.
- GRÁCIO, Rui (1981). “*Perspectivas Futuras*”. In *Sistema de ensino em Portugal.* Silva, M. e Tamen, M.I., coord.). Lisboa.

- Fundação Calouste Gulbenkian, pp 649-696.
- GRÁCIO, Sérgio, (1982). *Sociologia da Educação-II. A Construção Social das Práticas Educativas*. Lisboa. Livros Horizonte.
- GRÁCIO, Sérgio, (1986). *Política Educativa como tecnologia social*. Lisboa. Horizonte.
- GRÁCIO, Sérgio, (1998), *Dinâmicas da Escolarização e das Oportunidades Individuais*. Lisboa. Editora Educa.
- GUERRA, Miguel Ângelo Santos (2003). "A escola contra a cultura neo-liberal". *O docente*, Abril. Porto. ASA
- GUERRA, Miguel Ângelo Santos (2002), *Entre bastidores – o lado oculto da organização escolar*. Porto: Edições Asa.
- LIMA, Licínio, C. (1992). *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar Um Estudo da Escola Secundária em Portugal (1974-1988)*. Braga, Universidade do Minho.
- LIMA, L.C. e Afonso, A. J. (2002) *Reformas da Educação Pública-Democratização, Modernização, Neoliberalismo*. Porto. Edições Afrontamento.
- LIMA, Licínio (2003). *A Escola Como Organização Educativa*. S. Paulo. Cortez Editora
- LIMA, Licínio C. e Afonso, A. J. (2002) *Reformas da Educação Pública-Democratização, Modernização, Neoliberalismo*. Porto. Edições Afrontamento.
- MAGALHÃES E STOER (2002). *A escola para todos e a Excelência Académica*. Porto. Profedições.
- MARTINS, António Maria (1991). "Insucesso Escolar e Apoio Sócio-Educativo" in *Cadernos de Análise Sócio-Organizacional da Educação*, nº4, Aveiro,
- MARTINS, António Maria (1993a). A problemática da Juventude em Portugal e as funções da Escola enquanto Instituição. *Cadernos de Análise Sócio-Organizacional da Educação*, n.º6. Universidade de Aveiro.
- MARTINS, António Maria, CABRITA Isabel (1993b). *A Problemática*

- do Insucesso Escolar*. Aveiro. Edições Universidade de Aveiro.
- MARTINS, António Maria (1999) *Formação e emprego numa sociedade em mutação*. Aveiro: Universidade de Aveiro
- MARTINS, António Maria , Jorge Carvalho Arroteia, Maria Manuela B. Gonçalves, (2002). *Sistemas de (dê)s emprego: trajectórias de inserção*. Aveiro. Universidade de Aveiro.
- MUSGRAVE, Frank (1979). *Sociologia da Educação*. Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian
- NÓVOA, António, (1992). *Para uma Análise das Instituições Escolares*. In A Nóvoa (coord.) *As Organizações Escolares em Análise*. Lisboa. Publicações D.Quixote.
- O.C.D.E.(1992). *As Escolas e a Qualidade*. Porto. ASA.
- PACHECO, J.A.(org.) (2001). *Currículo: teoria e prática*. Porto. Porto Editora.
- PARDAL, Luís António, (1991) *A Educação, a Escola e a Estratificação Social, Elementos de Análise Sociológica*. Aveiro. Edição Universidade de Aveiro.
- PARDAL, Luís António , (1993) *A Escola, o Currículo e o Professor*. Aveiro. Edição Universidade de Aveiro
- PARDAL, Luís António, CORREIA, Eugénia (1995). *Métodos e técnicas de Investigação Social*. Porto. Areal Editores.
- PERRENOUD, Philippe (1994). *A Escola e a Mudança. Contributos sociológicos*. Lisboa : Escolar Editora
- PERRENOUD, Philippe (2001), *Porquê construir competências a partir da escola? Desenvolvimento da autonomia e luta contra as desigualdades*. Porto: Edições Asa.
- PERRENOUD, PHILIPPE(2003). *A Pedagogia das Diferenças Fragmentos de uma sociologia do fracasso* (2ªed). S. Paulo. Artmed.
- PINTO, José Manuel Sousa (2001). *O Tempo e a Aprendizagem subsídios para uma nova organização do Tempo Escolar*. Porto. ASA.
- PIRES, Eurico Lemos, et. al, (1989). *O Ensino Básico em Portugal*,

- Porto: Edições ASA.
- PIRES, Eurico Lemos, FORMOSINHO João, FERNANDES A. Sousa, (1991). *A Construção Social da Educação Escolar*. Porto. ASA.
- PIRES, Eurico Lemos (2000). *Nos Meandros do Labirinto Escolar*. Oeiras. Celta Editora.
- QUIVY, Raymond et al (1998), *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa. Gradiva
- ROLDÃO, Maria do Céu (1995). *O Director de Turma e a Gestão Curricular*. Lisboa. ME Instituto Inovação Educacional.
- SARMENTO, Manuel Jacinto (2000). *Autonomia da Escola Políticas e Práticas*. Porto. ASA.
- SCHEERENS, Jaap (2004). *Melhorar a eficácia das escolas*. Porto. ASA.
- SILVA, Augusto Santos (2002). *Por uma Política de ideias em educação*. Porto. ASA.
- SKILBECK, Malcolm (1992). *A Reforma dos Programas Escolares*. Porto: Edições ASA
- STOER, R. Stephen (1982), *Educação, Estado e Desenvolvimento*. Lisboa. Horizonte.
- STOER, R. Stephen (org.), (1990) *Educação, Ciências Sociais e Realidade Portuguesa. Uma Abordagem Pluridisciplinar*, Porto. Edições Afrontamento.
- STOER R. Stephen e ARAÚJO Helena (2000). *Escola e Aprendizagem para o Trabalho num País da (Semi)periferia Europeia*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional (2ª Edição), 184p
- STOER, Stephen, CORTESÃO, Luiza (2001). *Transnacionalização da Educação: da crise da educação à educação da crise*. Porto. Edições Afrontamento.
- STOER, STOLEROF E CORREIA (1990). *O Novo Vocacionalismo na Política Educativa em Portugal e a Reconstrução da Lógica de Acumulação* in Revista Critica das Ciências Sociais, 29 Fevereiro, 11-53.

- STOER, STOLEROFF E CORREIA (1993). *A Ideologia da Modernização no Sistema Educativo em Portugal*. Cadernos de Ciências Sociais, 12/13
- TAVARES, José (1996), *Uma Sociedade que Aprende e se Desenvolve: Relações Interpessoais*. Porto. Porto Editora.
- TEIXEIRA, Manuela (1995), *O Professor e a Escola, perspectivas organizacionais*. S. Paulo. McGraw-Hill.
- TEODORO, A. (1994), *Política Educativa em Portugal, Educação, Desenvolvimento e Participação Política dos Professores*. Lisboa. Bertrand Editora.
- TEODORO, A. (1999) "A racionalização da cultura profissional dos professores - uma abordagem etno-sociológica no contexto do 2º ciclo do ensino básico", *Revista Portuguesa de Educação*, vol. XII(1), pp.205-242.
- TEODORO, António (2001). *A Construção Política da Educação. Estado, Mudança Social e Políticas Educativas no Portugal Contemporâneo*. Porto, Edições Afrontamento.
- TEODORO, António (2003). *Globalização e Educação, Políticas Educativas e Novos Modos de Governação*. Porto. Edições Afrontamento.
- TRIPA, Maria Rosa Pereira (1994). *O Novo Modelo de Gestão das Escolas Básicas e Secundárias*. Porto. Edições ASA.
- ZABALZA, Miguel (1998). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Porto.ASA

SITES

<http://europa.eu.int/comm/eurostat> (17/06/2005)

<http://www.ine.pt> (17/06/2005)

Legislação Consultada

Decreto-Lei n.º 735-A/74 de 21 de Dezembro

Decreto-Lei n.º 769-A/76 de 23 de Outubro

Lei de Bases do Sistema Educativo – Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro

Decreto-Lei n.º 3/87 de 3 de Janeiro

Decreto-Lei n.º 43/89 de 2 de Março

Despacho Normativo n.º 98-A/92 de 20 de Junho

Despacho Normativo n.º 338/93 de 21 de Outubro

Lei n.º 115/97 de 19 de Setembro

Decreto-Lei n.º 115 A/98 de 4 de Maio

Decreto-Lei n.º 74/2004 de

ANEXOS

GUIÃO DE ENTREVISTA AOS ALUNOS

Entrevista semi-estruturada segundo o seguinte plano de desenvolvimento

Apresentação do entrevistador

Exposição sucinta do trabalho a realizar, referindo o que se pretende e relevando a importância da sua colaboração.

Pedir autorização para gravar a entrevista, referindo que será mantido o anonimato.

Questões colocadas:

(dirigidas aos alunos)

- Idade
- Local de habitação
- Distância escola/casa
- Habilitações e profissão dos pais
- Qual a sua situação escolar: é repetente, já reprovou nunca reprovou.

- Que tipo de relacionamento mantinha com os colegas?
- E com os professores?
- Pensando no que vive no dia a dia da escola como se sente?
- Que opinião tem da escola?
- Disciplinas em que sentiu maiores dificuldades.

O DT é um elo muito importante entre a escola e o aluno.

- Que ideia tem do seu DT? Que tipo de relacionamento tinham.

- Número de elementos que constituem o agregado familiar

ENTREVISTAS

1ª entrevista *- Eduardo

Anulou no início do 1º período- Curso Tecnológico

1. 16 anos
2. Eu vivo em S.Roque com os meus pais e o meu irmão mais novo.
3. Para ir para a escola uso a camioneta.
4. Os meus pais trabalham numa fábrica perto da nossa casa; o meu pai está no armazém e a minha mãe na linha de montagem. Têm só a 4ª classe não quiseram estudar mais.
- 5.
6. Alguns colegas não queriam que eu fosse embora porque nos dávamos muito bem.
7. Alguns professores são fixes...; acho que nunca explicaram bem, às vezes perguntava ao professor, mandavam-me ao quadro fazer um exercício, isso não é explicar.
8. Gosto da escola mas não quero estudar mais.
9. Matriculei-me no 10ºano porque o meu pai me obrigou porque o que eu quero é ir trabalhar com os meus pais para a fábrica.
10. , mas não gosto de estudar, as disciplinas são difíceis; por exemplo a matemática nunca tive positiva é muito difícil
11. Disse ao DT porque era um professor com quem me dava muito bem , toda a turma gosta dele está sempre disposto a ajudar-nos; ele disse para pensar bem porque só o 9º ano não dá para arranjar um emprego bom. Os meus só vêm quando o DT manda as faltas para casa
12. Lá em casa só somos quatro, os meus pais e o meu irmão mais novo..

2ª entrevista*- José

Anulou no início do 1º período- Tecnológico

1. 15 anos
2. no centro.
3. A minha casa não é muito longe mas tenho de vir de camioneta; às vezes o meu pai leva-me
4. Os meus pais trabalham os dois: o horário do trabalho não dá para irem à escola. O meu pai trabalha numa fábrica em S.Roque e a minha mãe em Carregosa. Só têm a 4ª classe porque não quiseram estudar mais.
5. Nunca reprovei,
6. Não responde
7. Gostava dos professores e da turma mas o curso não era bem o que eu queria e disseram que no “Cenfim” era mais fácil e já ia ganhar, por isso inscrevi-me num curso de lá.
8. Não sei Não sei só vim para cá este ano.
9. Matriculei-me no 10º ano porque o meu pai me obrigou porque o que eu quero é ir trabalhar com os meus pais para a fábrica.
10. Não responde.
11. Não tive tempo para conhecer bem o DT
12. Somos cinco. O meu irmão mais velho já está a trabalhar e o mais novo ainda está na pré.

3ª entrevista - Hugo

Anulou no início do 1º período- Tecnológico

1. 17 anos.
2. No centro.
3. Eu vivo perto da escola posso vir a pé, mas às vezes venho com o meu vizinho.

4. Os meus pais só fizeram a escola primária e trabalham numa fábrica; o meu pai na fábrica de moldes e a minha mãe é gaspeadeira.
5. com dois anos repetidos
6. os colegas... alguns são fixos, outros só pensam em estudar
7. Os professores, alguns são chatos e exigem muitas coisas. O DT estava sempre a embirrar comigo porque eu faltava às aulas.
8. Não
9. Não gosto muito da escola nem desta nem doutra. Escolhi este curso porque tinha de escolher um qualquer, mas como não queria estudar mais anulei a matrícula e dediquei-me ao futebol porque é uma coisa que sempre gostei, desde miúdo, sempre joguei à bola, às vezes faltava às aulas sem os meus pais saberem para ir jogar, depois chumbei claro.
10. Não gosto de estudar e há disciplinas que são muito difíceis e exigem muitas horas a estudar, por exemplo a matemática e a físico-química; eu nunca gostei destas disciplinas do 7º ao 9º ano nunca tirei positiva a matemática.
11. -Eu falei com o professor de práticas porque eu pensava que o curso de Desporto era para jogar mas agora já sei que é para organizar coisas e eu não quero continuar; o que eu queria era ser jogador de futebol.
12. -Vivo com os meus pais e com a minha avó; a minha irmã está na Suíça

4ª Entrevista* – Diogo

Anulou no início do 1º período Tecnológico

- 1- 17anos.
- 2- Eu vivo longe da escola,
- 3- Tinha de vir à boleia com um colega ou de camioneta e quando

tinha aulas de manhã e de tarde comia na escola.

- 4- O meu pai é operário trabalha nas cubas por turnos, tem a escola preparatória; a minha mãe trabalha perto de S. João na fábrica de calçado e também tem a 6ª classe.
- 5- já repeti o 9ºano e agora estava a repetir o 10º ano.
- 6- Gostava bastante dos colegas, eles ajudavam-me sempre que precisava.
- 7- Os professores... alguns são fixos, o problema é que temos de estudar e estar com atenção nas aulas.
- 8- é uma seca. Temos sempre que fazer os trabalhos de casa e não tenho tempo para estar com os meus amigos. Já fiz o 9º ano agora quero trabalhar
- 9- -Não gosto muito. É sempre a mesma coisa, as fórmulas são sempre as mesmas, os verbos são sempre os mesmos.
- 10- Tenho dificuldades a quase todas as disciplinas, eu não gostava mesmo das aulas e qualquer coisa servia para me distrair, mas não gosto mesmo de inglês, de matemática e de biologia. Às vezes a minha mãe vinha à escola mas era para levar a ficha com as notas.
- 11- . Falei com a minha DT, mas o que eu quero mesmo é trabalhar. A DT gosta de conversar connosco e tem pena quando algum aluno abandona a escola, ela já foi minha professora no 9º ano. A minha DT diz que se eu não tiver mais alguns estudos que não arranjo emprego, mas um rapaz meu amigo já está a trabalhar num café.
- 12- Eu vivo com os meus pais com a minha tia e a minha irmã (mais nova).

5ª entrevista - Miguel

Anulou no início do 1º período tecnológico

1 16 anos

- 2 Eu vivo na casa dos meus avós em Pindelo com os meus pais;
Em casa dos meus avós somos seis, tenho um irmão mais velho que já está a trabalhar no mercado.
- 3 não é muito longe mas tenho de vir de camioneta.
- 4 Eles trabalham os dois na fábrica grande de moldes na linha.
Têm a 4ª classe.
- 5 Reprovi no 8ºano
- 6 Dou-me bem com todos
- 7 . Os professores já conhecia alguns do ano passado, eles não chateiam muito, só para os testes.
- 8 Eu gosto da escola. mas o curso de informática é muito difícil, no cenfim é mais fácil e lá já ganho algum dinheiro. pensava que o curso de informática não tinha mas afinal tem e eu não consigo tirar positiva.
- 9 Escolhi este curso porque desde sempre gostei de computadores e então achei que ia ser fácil.
- 10 A disciplina pior é a matemática,
- 11 . A minha DT disse que se eu ia para o cenfim era bom, mau era não estudar mais.
- 12 Os meus pais não podiam ir à escola porque estavam os dois a trabalhar, na fábrica não dá para faltar.

6ªentrevista- José-

Anulou no início do 1º período – Tecnológico

1-16anos.

2-Vivo a 1,5/ 2Km

3–Venho de camioneta.

4 -Pai-12ºano- Segurança Fabril; mãe - 9ºano e curso de estética Esteticista

5-

6-Os colegas tinha alguns de quem gostava outros não

7-Os meus professores são bons professores e boas pessoas.
Quanto à minha DT, acho que devia ser professora de toda a turma

8-. A minha escola é boa, mas necessita de algumas actualizações

9/10- Para mim as disciplinas são todas difíceis porque não gosto de estudar, vou trabalhar com o meu pai no café. Quando era pequeno queria ser dentista, depois desisti porque comecei a ver que tinha de estudar muito e não tinha capacidade para tirar notas tão altas;

10 – resposta dada junto com a 9.

11 –S/ resposta

12.-S/ resposta.

.

7ª entrevista - João-

Anulou no início do 1º período tecnológico

1 17anos

2 Um bocado longe da escola em Chave ;

3 Vou de camioneta.

4 9ºano auxiliar de enfermagem a minha mãe é doméstica.

5

6 Dava-me bem com todos.

7 Os professores eram simpáticos com vontade de ajudar os alunos, O DT também era muito bom professor, estava sempre disponível para nos ajudar a resolver os problemas com os outros prof's.

8 A escola que frequentei era simpática e acolhedora mas quero ir trabalhar.

9 Quando terminei o 9ºano estava indeciso; os meus pais diziam: vais sair das aulas e vais fazer o quê? Ainda és muito novo. Eu estava baralhado, um dia queria estudar, outro queria ser

cabeleireiro ou a seguir queria ser professor, acho que ainda não sei bem o que quero.

10 –

11 –Disse ao meu pai.

12 -Somos 5 pessoas em minha casa.

8º entrevista - João

Anulou no fim do 1º período- Soc-Econ.

1 19 anos

2 Paraduça. À volta de 20Km (45 minutos).

3 –Uso os transportes públicos.

4 Pai – habilitações 4º ano trabalha num armazém; Mãe – habilitações 6º ano – doméstica.

5 Chumbei no 6ºano,no 8º e no 9ºano.Já não estou muito adaptado à turma porque

6 São todos mais novos que eu.

7 Há sempre professores melhores e piores, mas acho que estiveram bem, porque a minha turma era uma turma barulhenta e eles souberam sempre como nos controlar.

8 -É uma escola em desenvolvimento; tem tentado melhorar as instalações para agradar aos alunos, é uma escola porreira. Não vou continuar a estudar porque já tenho 19 anos e quero ir trabalhar.

9

10 Tive sempre grande dificuldade a matemática e a inglês; a matemática, aquilo começou a ficar complicado Nunca tive um bom acompanhamento, a matemática (ent.); “eu não gostava mesmo das aulas e qualquer coisa servia para me distrair e eu se calhar também não estudava o suficiente, como quase todos os cursos têm esta disciplina não vale a pena continuar.

11 - A DT esteve muito bem, ajudou a turma sempre que lhe pedimos informações, tudo.

12 -4 Elementos

9ª Entrevista-Miguel-

Anulou no fim do 1º períodos Soc. Econ.

1- 20 anos

2- Vivo perto da escola

3-

4- O meu pai 6ª classe;reformado a minha mãe -6ª classe domestica

5- Chumbei muitas vezes, comecei logo no 2º ciclo; no 6º ano, no 8º e duas vezes no 9º ano, "*está na hora de me ir embora*" como já tenho 20 anos sinto-me muito mais velho que eles que são "*putos*", por isso não me sentem bem no meio deles.

6-

7- Os professores executaram as suas tarefas muito bem. É fácil falarmos com o DT sobre os nossos problemas e os que surgem entre os alunos da turma .

8-

9- É uma escola boa, mas...

10- ...eu não gosto de estudar e não estava com atenção nas aulas; eu não gostava mesmo nada daquilo (das aulas) e qualquer coisa servia para eu estar distraído, não aprendia nada, era talvez complicado e eu também não estudava, chegava a casa e era só jogar no computador, não estudava, não fazia os trabalhos de casa e aí piorava a situação.

11- Aos pais.

12- Quatro elementos

10ª entrevistas Sara

Anulou no fim do 1º período Soc.Ec.

- 1- 19 anos
- 2- Perto da escola
- 3- Vivo perto da escola
- 4- Os meus pais têm o 6º ano: pai carpinteiro; mãe gaspeadeira tem o 6ºano.
- 5- Reprovi no 8ºano e no 10º.
- 6- . Os meus colegas são todos muito novos e eu sinto-me deslocada.
- 7- Tinha bons professores incluindo a DT mas como queria trabalhar acabei por sair e estou a trabalhar à experiência numa ourivesaria.
- 8- A minha escola está bem organizada, tem boas infra estruturas.
- 9- O curso não é o que esperava e tem disciplinas que não gosto. É muito teórico, passávamos o tempo sentados a ouvir falar e depois era só estudar. Quando saíamos da sala vínhamos cá para fora e parecia que não tínhamos assunto para falar, porque aquela matéria não nos dizia nada .
- 10-
- 11- Sem resposta.
- 12- 4 Elementos

11ª Entrevista- Daniela

Anulou no início do 2º período Tec. Ac.Social

- 1 -16 anos
- 2 Não vivo muito longe da escola mas são mais ou menos 2Km
- 3 Tenho de ir de autocarro ou de boleia.
- 4 O meu pai tem o 9ºano e trabalha nos correios; a minha

mãe tem a 6ª classe e está desempregada.

- 5 Só reprovei no 6ºano porque estive doente, mas não quero estudar mais, quero ir trabalhar.
- 6 Sem resposta.
- 7 Os professores são fixes e tenho muitos amigos, mas não gosto de estudar, porque estar fechado dentro de uma sala de aula a ouvir o professor falar é monótono, e faz-nos dormir, se pudéssemos estar mais à vontade era melhor, por não gostar de estudar e a falta de interesse pela disciplina fazia com que não estivesse com atenção nas aulas ; Gosto dos professores da minha turma e do DT.
- 8 Gosto da escola onde ando,
- 9 Sem resposta.
- 10 -Não gosto de estudar.
- 11 Falei com os meus pais
- 12 Vivo com os meus pais ,com a minha irmã e com a minha avó.

12ºentrevista Liliana

Anulou no início 2ºperíodo - tecnológico

- 1- 17 anos
- 2- Moro no centro da cidade, para ir para a escola vou de autocarro.
- 3- Não sei qual é a distancia mas não é muito longe.
- 4- O meu pai é feirante tem a 6ª classe e a minha mãe também
- 5- Já reprovei uma vez no 9ºano e este ano era para não vir
- 6- Os meus colegas são bons colegas a nossa turma era muito unida
- 7- Gosto de alguns professores mas outros são para

esquecer. Sempre gostei de inglês só que encontrei um professor que fez com que eu deixasse de gostar desta disciplina.

- 8- Não gosto muito de andar na escola porque tenho de cumprir horários e de estudar.
- 9- Não gosto do curso que escolhi, mas quando me matriculei já não havia vaga para outro; este curso tem disciplinas muito difíceis e às vezes pensava que percebia bem a matéria mas nos testes só tinha negativas; assim não valia a pena estudar
- 10- Não gosto de estudar.
- 11- Falei com o DT e com os meus pais.
- 12- Vivo com os meus pais e com o meu irmão

13ª Entrevista Joana

Anulou no 2º Período Ciências e Tecnologias

- 1- 16 anos
- 2- Vivo um bocado longe da escola,
- 3- Tenho de ir de transporte público São 5 ou 6 Km
- 4- Os meus pais são emigrantes. O meu pai tem o 9ºano e a minha mãe a 6ª classe. Vivo com os meus avós.
- 5- Nunca reprovei e não sei se depois vou continuar a estudar, mas este ano vou ter com os meus pais
- 6- Tenho muitos amigos na turma por isso é que pensei muito antes de sair.
- 7- Gosto dos professores e do DT.
- 8- A escola não é má mas eu quero ir para o Luxemburgo..
- 9-
- 10- Não quero estudar mais.
- 11- Disse ao meu DT que ia ter com os meus pais ao Luxemburgo.

14ª Entrevista Miguel

Anulou no 2º período- Tecnológico

- 1- 18 anos
- 2- Vivo com os meus pais. Vivo perto,
- 3- Menos de 1Km, posso ir a pé.
- 4- O meu pai tem o 9º ano é construtor civil; a minha mãe está em casa é doméstica e tem também o 9º ano.
- 5- Reprovi dois anos seguidos porque a matéria era muito difícil e eu também não estudava
- 6- Os colegas deste ano são muito novos, não me sentia muito bem com eles
- 7- Os professores não são maus, e o DT até é fixe mas não gosto das aulas.
- 8- --Não gosto da vida da escola.
- 9- -Quero ir trabalhar, já tenho 18 anos e quero ter o meu próprio dinheiro
- 10- O professor de práticas leva o livro e só passa a aula a ler o que lá está, nós também sabemos ler; talvez não me interessasse mesmo, como eu nunca tive grande força de vontade para estudar, acho que foi isso
- 11- Já falei com os meus pais e eles estão de acordo que eu vá trabalhar.
- 12- Já respondeu na 2

15ª entrevista Humberto

Anulou no início 2º período tecnológico

- 1- 17 anos

- 2- Vivo com os meus irmãos e os meus pais
- 3- Vivo perto da escola; posso ir a pé são só 5 minutos
- 4- O meu pai é da GNR e a minha mãe é cabeleireira. O meu pai fez o 9ºano a minha mãe tem a 6ª classe
- 5- Não sei se para o próximo ano venho estudar
- 6- . Os colegas são bons dava-me muito bem com todos
- 7- Alguns professores até são fixes
- 8- --
- 9- Até ao 9.º ano gostava de andar na escola agora quero sair porque o curso não é aquilo que eu queria
- 10- As disciplinas do curso são muito difíceis, principalmente a matemática, este curso devia ter disciplinas mais simples;
- 11- A minha DT preocupava-se sempre em saber se não havia problemas e não queria que eu desistisse.
- 12- Os meus pais vão poucas vezes à escola só quando são chamadas.
- 13- Os meus pais querem que eu continue a estudar mas se calhar só para o ano, mas vou tentar outro curso.

16ªentrevista Joana

Anulou no 2ºperiodo- Ciências e Tecnologias

- 1- 18 anos
- 2- Vivo aqui perto.
- 3- Venho de carro.
- 4- O meu pai é motorista do Caima e a minha mãe trabalha nas limpezas da câmara. O meu pai tem a 6ªclasse e a minha mãe a 4ªclasse.
- 5- ; já reprovei duas vezes talvez não me interessasse mesmo pela escola, como eu nunca tive grande força de vontade para estudar, acho que foi isso,

- 6- Gosto da escola e dos meus colegas mas não gosto de estudar, é só o que aprendo na aula.
- 7- Alguns professores são bons mas o professor de Inglês embirra muito com os alunos acho que não devia estar nesta profissão.
- 8- Gosto da escola mas agora já não me sinto muito bem com os mais novos.
- 9- O que temos de fazer na escola é cumprir o regulamento interno, mas isso é fácil, até porque os alunos também deram, opinião para o fazer
- 10- Não gosto de estudar...
- 11- Falei com a minha mãe e com a minha DT.
- 12- Vivo com os meus pais e o meu irmão

17ª Entrevista Manuel

Anulou no 2º período

- 1- 17anos
- 2- A minha casa é mais ou menos a 2 Km da escola;
- 3- venho de motorizada.
- 4- A minha mãe trabalha na fábrica de sapatos tem só a 4ª classe. o meu pai é emigrante tem o 9º ano.
- 5- -- Já chumbei três vezes não vale a pena continuar, já sei que não vou conseguir fazer este ano.
- 6- Alguns colegas são fixes outros são marrões só querem estudar.
- 7- Também as regras da escola, são muito rígidas nem se pode fumar em nenhum lado e depois os
- 8- Estou farto da escola;
- 9- não quero cá continuar, temos de cumprir muitas regras e já não estou para isso; é sempre a mesma coisa as fórmulas são sempre as mesmas

- 10- -- Os *profes* são chatos não podemos fazer o que queremos; quero ir trabalhar. A DT está sempre a *chatear* por causa das faltas, os outros dizem que ela é fixe, mas eu não sei estou pouco com ela.
- 11- Só falei com a minha mãe, ela queria que eu estudasse mas eu não quero.
- 12- Vivo com a minha mãe e com a minha irmã

18ª entrevista Sara

Anulou no 2º período- Tecnológico

1. 19 anos

Tem três reprovações no percurso escolar.

Não foi possível contactar com esta ex aluna

19ª entrevista Josué

Anulou no 2º período - ciências e Tecnologias

1. 17 anos

Tem apenas uma reprovação no currículo.

Mostrou-se completamente indisponível para responder a qualquer questão

RESUMO DAS ENTREVISTAS

entrevista	genero	periodo	curso	idade	nº reprov.	Hab.Pai	Hab.Mãe	Prof.Pai	Prof.Mãe	nºelem.agr.fam.
1	M	1ºin	TecAC.S.	16	0	4ªclasse	4ªclasse	operário	operária	4
2	M	1ºin	TEC: Inf	15	0	6ªclasse	4ªclasse	operário	operária	5
3	M	1ºin	Tec Inf	17	2	4ªclasse	4ªclasse	operário	operária	4
4	M	1ºin	Tec Inf	17	2	6ªclasse	6ªclasse	operário	operária	5
5	M	1ºin	Tec Inf	16	1	4ªclasse	4ªclasse	operário	operária	6
6	M	1ºin	Tec Desp.	16	0	12º ano	9ºano	Segurança	esteticista	S/R
7	M	1º	Tec Desp.	16	0	9ºano	9ºano	aux.enferm.	doméstica	5
8	M	1º	Soc.Ec.	19	3	4ªclasse	6ªclasse	armazenista	doméstica	4
9	M	1º	Soc.Ec.	20	4	6ªclasse	6ªclasse	reformado	doméstica	4
10	F	1ºin	Soc.Ec.	19	2	6ªclasse	6ªclasse	carpinteiro	operária	4
11	F	2ºin	Tec Desp.	16	1	9ºano	6ªclasse	func.público	desempregada	5
12	F	2ºin	Tec Ac S	17	1	6ªclasse	6ªclasse	feirante	feirante	5
13	M	2º	Cient. C.Tec.	16	0	9ºano	6ªclasse	emigrante	emigrante	3
14	M	2º	TecAC.S.	18	2	9ºano	9ºano	const.civil	doméstica	3
15	M	2º	TecAC.S.	17	0	9ºano	6ªclasse	GNR	cabeleireira	S/R
16	F	2º	Cient.C.Tec.	18	3	6ªclasse	4ªclasse	motorista	auxiliar limp.	4
17	M	2º	Cient.Artes	17	1	9ºano	4ªclasse	emigrante	operária	3
18	F	2º	Cient.Artes	19	3	4ªclasse	4ªclasse	reformado	operária	4
19	M	2º	Tec. Inform.	17	1	6ªclasse	6ªclasse	operário	doméstica	3

Motivo do abandono						relacionamento		
	quer ir trabalhar	Não gosta da Escola	Quer ir trabalhar	Não gosta de estudar	O curso é difícil	com os colegas	com os profes.	com o DT
1	1		1			bom	variavel	bom
2	1		1			s/r/	bom	s/ r/
3		1				s/r/	variavel	mau
4		1				bom	bom	bom
5					1	bom	bom	bom
6				1		bom	bom	bom
7	1		1			s/r/	bom	bom
8	1		1			variavel	bom	bom
9				1		variavel	bom	bom
10					1	variavel	bom	bom
11				1		s/r/	bom	bom
12				1		bom	variavel	bom
13	1		1			bom	bom	bom
14	1		1			bom	bom	bom
15					1	s/r/	bom	bom
16				1		s/r/	variavel	bom
17		1				variavel	variavel	mau